

Schropp, Helen

Working Paper

Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in
Übergangsmaßnahmen: Entwicklung einer prototypischen
Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene

IAB-Discussion Paper, No. 5/2018

Provided in Cooperation with:

Institute for Employment Research (IAB)

Suggested Citation: Schropp, Helen (2018) : Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen: Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene, IAB-Discussion Paper, No. 5/2018, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/182145>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Institut für Arbeitsmarkt-
und Berufsforschung

Die Forschungseinrichtung der
Bundesagentur für Arbeit

IAB

IAB-Discussion Paper

5/2018

Beiträge zum wissenschaftlichen Dialog aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen

Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für
vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene

Helen Schropp

ISSN 2195-2663

Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen

Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme
für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene

Helen Schropp (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung)

Mit der Reihe „IAB-Discussion Paper“ will das Forschungsinstitut der Bundesagentur für Arbeit den Dialog mit der externen Wissenschaft intensivieren. Durch die rasche Verbreitung von Forschungsergebnissen über das Internet soll noch vor Drucklegung Kritik angeregt und Qualität gesichert werden.

The “IAB-Discussion Paper” is published by the research institute of the German Federal Employment Agency in order to intensify the dialogue with the scientific community. The prompt publication of the latest research results via the internet intends to stimulate criticism and to ensure research quality at an early stage before printing.

Inhalt

Zusammenfassung.....	4
Abstract.....	4
1 Einleitung.....	5
2 Argumente für eine ressourcenorientierte Förderung.....	7
2.1 Übergangsproblematiken und ihre Folgen für die Betroffenen	7
2.2 Wie lassen sich die Auswirkungen brüchiger Übergänge mindern?	9
3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	11
3.1 Design-Based-Research als empirischer Zugang zur Entwicklung und Erprobung einer Fördermaßnahme	11
3.2 Entwicklung von Gestaltungsprinzipien.....	13
3.3 Vorgehen und Methoden	16
4 Die Entwicklung und Erprobung der Fördermaßnahme.....	18
4.1 Anvisierte Ressourcen.....	18
4.2 Beschreibung des didaktischen Prototyps	19
5 Generalisierte Gestaltungsrichtlinien zur Förderung einer positiven Entwicklung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen	29
5.1 Themenübergreifende Gestaltungsprinzipien	29
5.2 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Person	40
5.3 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung ...	43
5.4 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer aktiven und optimistischen Haltung in Angesicht von Herausforderungen.....	46
5.5 Gestaltungsprinzipien zur Förderung positiver Emotionen	50
6 Subjektiv wahrgenommene Effektivität der Maßnahme.....	52
6.1 Erkenntnisse zur intendierten Förderung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Person	52
6.2 Erkenntnisse zur intendierten Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung.....	54
6.3 Erkenntnisse zur intendierten Förderung eines funktionalen Bewältigungsverhaltens und einer optimistischen Erwartungshaltung	55
6.4 Erkenntnisse zur intendierten Förderung positiver Emotionen	56
7 Fazit und Ausblick.....	57
Literaturverzeichnis	58

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die zentralen Erkenntnisse eines Forschungsvorhabens zur Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene dar. Zielgruppe der Maßnahme sind junge Menschen, denen der Übergang von der Schule in den Beruf zunächst nicht gelungen ist, und die infolgedessen an Maßnahmen des Übergangssystems teilnehmen. Basierend auf einem ressourcenorientierten Paradigma wird folgenden Fragen nachgegangen: Welche Ressourcen erscheinen in Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse und Problemlagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als besonders förderwürdig? Wie lassen sich diese Ressourcen im Rahmen eines didaktischen Prototyps zielführend und kontextsensitiv fördern? Der Beitrag beschreibt zunächst, wie sich eine prototypische Maßnahme exemplarisch umsetzen lässt. Er entwickelt dann generalisierte Gestaltungshinweise, die als Richtlinie und Orientierung für interessierte Dritte dienen können.

Abstract

This paper outlines the main findings of a research project concerned with the development of a didactical intervention for vulnerable youth and young adults participating in a program of the German transition system. Based on a positive paradigm, the following issues are addressed: Regarding specific problems and needs of vulnerable youth and young adults, which aspects should be addressed in a didactical intervention to spur positive development? How can these aspects be taught in a context-sensitive manner? First, this article demonstrates how a prototypical didactic intervention might be designed to fit the requirements of the specific context. Second, generalized design-principles are outlined which ought to guide and inform future practice and research in the context.

JEL-Klassifikation: J64

Keywords: Resilienz, Übergangsmaßnahmen, Vulnerabilität, Youth at Risk

Anmerkung: Das vorliegende Discussion Paper entstand im Rahmen eines Dissertations-Projekts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Bei Frau Prof. Nicole Kimmelman bedanke ich mich herzlich für die Betreuung der Arbeit und die Ermutigung zur Umsetzung des Forschungsvorhabens. Ferner bedanke ich mich bei beteiligten Expertinnen und Experten, die mir durch ihr Erfahrungswissen wertvolle Impulse zur Entwicklung der Maßnahme liefern konnten sowie bei den beteiligten Kooperationspartnern, die mir einen institutionellen Rahmen zur Umsetzung der didaktischen Prototypen boten.

1 Einleitung

Ursprünglich als temporäres Unterstützungsangebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf geplant, entwickelte sich das Übergangssystem in den letzten Jahrzehnten für immer mehr Jugendliche zu einer selbstverständlichen Passage auf dem Weg zu einer beruflichen Ausbildung. Übergangsproblematiken und somit das Einmünden in qualifizierende Maßnahmen zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung gehören mittlerweile zur gesellschaftlichen Normalität (Ahrens 2014: 9). So wird das Übergangssystem in nationalen Bildungsberichten neben dem dualen System und dem Schulberufssystem bereits als einer der drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems in Deutschland bezeichnet (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79). Geprägt wurde der Begriff des Übergangssystems durch den nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2006, der darunter alle beruflichen Ausbildungsangebote zusammenfasst, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Ziel dieser Maßnahmen ist nach der Definition des nationalen Bildungsberichts die Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung sowie ggf. das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79).

Unterschiedliche Bedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einerseits durch die Schere zwischen Ausbildungsplatznachfrage und -angebot und andererseits durch die Verdrängung niedrig Qualifizierter vom Ausbildungsmarkt im Übergangssystem verblieben, führten im Verlauf der Jahre zu äußerst heterogenen und qualitativ unterschiedlichen Bildungsangeboten, die sich hinsichtlich ihres Inhaltes, der Dauer und der institutionellen Verankerung stark voneinander unterscheiden. Diese Maßnahmen, können wie folgt zusammengefasst werden (Bundesinstitut für Berufsbildung/Bertelsmannstiftung 2011: 6; Bundesinstitut für Berufsbildung 2015: 258):

- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB)
- Berufsvorbereitungsjahre der Bundesländer (BVJ)
- Berufsgrundbildungsjahre der Bundesländer (BGJ)
- Teilqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen und Angebote für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag
- Betriebliche Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (EQ)

Innerhalb der letzten Dekade konnten zunächst deutliche Rückgänge der Neuzugänge im Übergangsbereich verzeichnet werden: so ist im Jahr 2014 die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger mit rund 256.000 im Vergleich zum Jahr 2005 um 38,7 Prozent gesunken (BMBF 2015: 37). Gründe dafür waren - bedingt durch den demografischen Wandel und die wachsende Tendenz zum Hochschulstudium - eine sinkende Nachfrage nach einer dualen Ausbildung und gleichzeitig ein steigendes

Angebot an Ausbildungsstellen, wodurch sich angebotene Ausbildungsplatzstellen seit dem Jahr 2005 auf ein relativ hohes Niveau konsolidierten (Bundesinstitut für Berufsbildung/Bertelsmannstiftung 2011: 9). In den Jahren 2015 (+ 7,2 %) und 2016 (+ 12,2 %) stieg die Zahl derer, die im Übergangssystem münden erneut an. Im Wesentlichen wird dieser Anstieg auf Programme zum Erlernen der deutschen Sprache für jugendliche Flüchtlinge und Zugewanderte zurückgeführt (BMBF 2016; BMBF 2017).

Ogleich in den letzten Jahren durchaus positive Entwicklung im Übergangssystem zu verzeichnen sind, betonen die wachsenden Zugänge der letzten beiden Jahre den hohen Stellenwert entsprechender Maßnahmen; insbesondere in Anbetracht einer steigenden Zahl von Schutz- und Asylsuchenden aber auch immer noch andauernder sozialer Disparitäten im (Berufs-)Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 14). So haben noch immer gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Institutionen und das soziale und persönliche Umfeld eines Menschen einen entscheidenden Einfluss darauf, wie erfolgreich der Einstieg in das gesellschaftliche und berufliche Leben gelingt (Reißig 2015: 5). In Hinblick auf die schulische und berufliche Bildung spielen vor allem Risikofaktoren wie ein niedriger sozioökonomischer Status bzw. geringe Bildungsaspirationen des Elternhauses, das Geschlecht sowie etwaig vorhandene psychische und physische Behinderungen eine zentrale Rolle (Reißig 2014: 422). So münden Kinder mit höherem sozioökonomischem Status deutlich öfter in Gymnasialbildungsgängen als diejenigen mit niedrigem sozioökonomischen Status und Kinder und Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft machen rund ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 79, 174). Formale Bildungsabschlüsse entscheiden wiederum über Chancen der beruflichen Laufbahnentwicklung: Differenziert nach Schulabschlüssen nahmen Jugendliche mit Hauptschulabschluss im Jahr 2015 am häufigsten an Maßnahmen des Übergangssystems teil (42,6 %). Ein weiteres Viertel der Teilnehmenden wies keinen Abschluss auf (25,7 %), wohingegen nur 1,5 Prozent derjenigen mit Studiengangsberechtigung im Übergangssystem vertreten waren. Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts (Gaupp et al. 2011) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (Beicht 2009) belegen, dass etwa 20–30 Prozent der Jugendlichen auch nach Abschluss einer Übergangsmaßnahme keine Ausbildung absolviert haben oder qualifiziert beschäftigt sind. Jugendliche, die an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen haben müssen zudem vielfach an weiteren Fördermaßnahmen teilnehmen, bevor der Übergang in eine Ausbildung realisiert werden kann (Dietrich 2017: 158) dies weist darauf hin, dass sich die Disparitäten auch mit dem Besuch einer oder mehrerer Maßnahmen des Übergangssystems nur bedingt aufheben lassen.

Die vorangegangenen Abschnitte skizzieren eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen und zeigen, dass diese Bildungsungleichheiten zur sozialen Ungleichheit von Berufs- und Einkommenschancen und eben auch zur Reproduktion ungleicher Lebenschancen beitragen können (Becker 2009: 89). Fest steht: Für eine Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die spezifischen Risikofaktoren ausgesetzt

sind, besteht eine durchaus reelle Gefahr, den Übergang in eine Ausbildung oder (qualifizierte) Erwerbstätigkeit nicht oder nur verzögert zu schaffen und somit auch langfristig unsicheren, diskontinuierlichen und prekären Erwerbsverhältnissen ausgesetzt zu sein. Dies kann nicht nur soziale und ökonomische Probleme auf gesellschaftlicher Ebene (z.B. Abhängigkeit von der Sozialfürsorge, Arbeits- und Fachkräftemangel und vieles mehr) sondern auch negative Auswirkungen auf eine gesunde und zielführende Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach sich ziehen. Diese Auswirkungen sollen im nächsten Kapitel überblicksartig dargestellt werden.

2 Argumente für eine ressourcenorientierte Förderung

2.1 Übergangsproblematiken und ihre Folgen für die Betroffenen

Übergangsprozesse spielen für Jugendliche und junge Erwachsene eine entscheidende Rolle. Die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz und die Übernahme einer gesellschaftlichen Mitgliedsrolle durch die Aufnahme einer Berufstätigkeit stellen eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar (Hurrelmann/Quenzel 2013: 222). Gelingt diese Entwicklungsaufgabe nicht, kann dies negative Konsequenzen für die persönliche und berufliche Entwicklung sowie die Gesundheit haben (Dietrich 2015: 22 ff.). Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist ein zentraler Faktor in der Entwicklung vom Jugendlichen zum Erwachsenen, vor allem darüber können eine soziale Integration und Statuszuweisungen realisiert werden (Stauber/Walther 2013 zitiert in Reißig 2014).

Diese hohe Bedeutungszuschreibung der Erwerbsarbeit für die Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen legitimiert sich dabei durch verschiedene Begründungsstränge. So gilt Erwerbsarbeit als zentrale Größe der sozialen Teilhabe bzw. der sozialen Exklusion: Der Grad und die Qualität der Erwerbsarbeit sind nach Kronauer (2010) bestimmend für die Einbindung in soziale Wechselbeziehungen. Sie sei eine wesentliche Voraussetzung für soziale Anerkennung und bestimme zu einem erheblichen Maß die Positionierung der Menschen innerhalb der Gesellschaft, wohingegen prekäre Ausbildungs- und Arbeitschancen als des-integrierende Bedingungen für den sozialen Zusammenhalt und die gesellschaftliche Teilhabe von jungen Menschen angesehen werden können (Kronauer 2010: 30). Das heißt, die zuvor skizzierten fragilen Übergangsverläufe können ein erhebliches Risiko der sozialen Exklusion bedeuten (Reißig 2014: 422).

Auch eine selbstverantwortliche und individuelle Lebensgestaltung scheint untrennbar mit einer Erwerbsarbeit verknüpft zu sein (Puhr 2013: 170). Die Sicherheit einer Normalarbeitsbiographie bleibt gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig verwehrt, die Ablösung vom Elternhaus und die damit verbundene Emanzipation zögern sich immer weiter hinaus. Damit einher geht ebenfalls die Beschränkung eines eigenständigen und selbstbestimmten Umgangs mit Konsum-, Medien- und

Freizeitangeboten, wodurch die Erfüllung einer weiteren zentralen Entwicklungsaufgabe – die Einnahme einer gesellschaftlichen Mitgliedsrolle des Konsum- und Wirtschaftsbürgers – hinausgezögert wird (Hurrelmann/Quenzel 2013: 222).

Neben der Einschränkung von Konsum und Sicherheit, der Gefahr der sozialen Ausgrenzung und verzögerter Sozialisationsprozesse wirken sich diskontinuierliche Biografien und Phasen der Erwerbslosigkeit auch auf andere Lebensbereiche aus. Verschiedene empirische Studien weisen einen sozialen Rückzug, familiäre Belastungen, De-Qualifizierung sowie die Reduzierung des Aktivitätsniveaus als typische Risiken von Arbeitslosigkeit aus (Brinkmann 1984; Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1960; McKee-Ryan et al. 2005; Paul/Moser 2009). All diese möglichen Reaktionsmuster auf die Arbeitslosigkeit und die vielfältigen Belastungen, die sich dadurch ergeben, haben einen gravierenden Einfluss auf die Gesundheit der Betroffenen. Die Zusammenhänge zwischen Arbeitslosigkeit und Gesundheit sind seit langem ein intensiv untersuchtes Forschungsfeld. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschreiben die Soziologen Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel in der erstmals 1933 erschienen Studie ‚Die Arbeitslosen von Marienthal‘, eine der bekanntesten Publikationen in diesem Forschungsfeld, die negativen Effekte der Arbeitslosigkeit auf das subjektive und objektive Gesundheitserleben der Betroffenen (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1960). Seither konnten evidente Befunde vorgelegt werden, die anhand verschiedener Indikatoren der psychischen und physischen Gesundheit auf erhöhte gesundheitliche Beeinträchtigungen von Arbeitslosen hinweisen (McKee-Ryan et al. 2005; Paul/Moser 2009).

Die bisherigen Ausführungen skizzieren gesellschaftliche und individuelle Problemlagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit fragilen Übergangsverläufen, die sich auf vielfältige Weise negativ auf die Betroffenen auswirken können. Sie befinden sich in einem Spannungsverhältnis zwischen drohender sozialer Exklusion, struktureller Diskriminierung, gescheiterten Zugängen zu produktiven Tätigkeiten und verzögerten Sozialisationsprozessen. In Anlehnung an Castel (2000) kann die Zone innerhalb dieses Spannungsfeldes als ‚Zone der Vulnerabilität‘ begriffen werden. Vulnerabilität kann dabei verstanden werden als die Verletzlichkeit von Menschen angesichts von Gefährdungen. Wie die vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben, existieren diese Gefährdungen (und somit die Vulnerabilität) nicht per se und für alle gleichsam, sondern sind häufig Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse und des daraus resultierenden ungleichen Zugriffs auf Ressourcen (Bürkner 2010: 6).

Während sowohl die Entstehungsgründe als auch die Auswirkungen von brüchigen bzw. scheiternden Erwerbsbiographien und somit vulnerablen Lebensphasen als gut erforscht gelten, fehlt es an konkreten Hinweisen zur Gestaltung relevanter (institutionalisierte) Maßnahmen und Konzeptionen, die zur Überwindung und Bewältigung dieser Lebensphase(n) jenseits einer fachlichen Qualifizierung beitragen können. Geht man, den vorherigen Ausführungen folgend, davon aus, dass eine Gruppe von Menschen hohe Diskontinuitäts- und Ausgrenzungsrisiken aufgrund bestimmter Umweltfaktoren aufweist, die sich entlang der gesamten Erwerbs- und Lebensbiographie reproduzieren und die entscheidende Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung,

Gesundheit und Lebenszufriedenheit des Einzelnen haben können, so wird ersichtlich, dass sich Motivation und Legitimation zur Schließung dieser Lücke nicht nur aus wissenschaftlichen Interessen, sondern auch aus normativen Beweggründen ergeben.

Diese beschriebene Forschungsarbeit greift diese Lücke auf und fokussiert insbesondere die Entwicklung konzeptioneller und empirisch fundierter Hinweise für die praktische Gestaltung von Fördermaßnahmen für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene in Übergangsmaßnahmen. Nachfolgend werden die zentrale erkenntnis- und forschungsleitenden Annahmen und Zielsetzungen des Forschungsvorhabens dargestellt.

2.2 Wie lassen sich die Auswirkungen brüchiger Übergänge mindern?

Prinzipiell kann und muss vorab skizzierten Problemstellungen auf unterschiedliche Weise begegnet werden, die sich zusammenfassen lassen unter ‚Beseitigung schädlicher Umweltfaktoren‘ oder ‚Schutz vor schädlicher Wirkung der Faktoren‘. Das heißt, einerseits müssen politische Maßnahmen ergriffen werden, um die soziale Ungleichheit von Lebenschancen und die schichtspezifische Verteilung von Bildungs- und Erwerbschancen zu minimieren und langfristig zu beseitigen. Der Fokus dieses Ansatzes liegt also auf der Umwelt der gefährdeten Jugendlichen – wirksame Maßnahmen könnten verhindern, dass die Zielgruppe in die Zone der Vulnerabilität gerät und die darin wirkenden Faktoren sich negativ auf das Individuum auswirken. Da diese Maßnahmen nur langfristig und durch weitreichende Veränderungen in der gesellschaftlichen und politischen Ordnung erreicht werden können, sollten andere Maßnahmen, mit dem Fokus auf das Individuum, zur kurz- und mittelfristigen Linderung des Problems in den Blick genommen werden. Diese Maßnahmen fokussieren sich darauf, Menschen, die sich in der Zone der Vulnerabilität befinden, so zu fördern und zu unterstützen, dass sie diese vulnerable(n) Lebensphase(n) möglichst unbeschadet und erfolgreich überstehen können.

Die Förderung von Individuen unter ungünstigen Umweltbedingungen ist dabei vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in der Psychologie (und darauf folgend anderen Disziplinen) zu sehen. Ein jahrzehntelanger Fokus auf die Erforschung, Therapie und Prävention psychischer Krankheiten und menschlichen Leidens (Seligman/Csikszentmihalyi 2000: 6) wurde abgelöst bzw. ergänzt durch einen ressourcenorientierten Fokus, der sich verstärkt darauf konzentriert, wie positive Entwicklungen des Einzelnen entstehen und gefördert werden können (Compton/Hoffman 2012: 3; Seligman/Csikszentmihalyi 2000: 5). Diese sogenannte ‚Positive Psychologie‘ bringt vor allem seit der Jahrtausendwende verstärkt empirische Erkenntnisse hervor, die Hinweise darauf liefern, wie eine ‚optimale‘ menschliche Entwicklung gestaltet und letztendlich die Lebenszufriedenheit von Individuen gefördert werden können. Zentral ist dabei die Prämisse, dass Gesundheit oder Zufriedenheit nicht alleinig durch die

Abwesenheit gefährdender Faktoren sichergestellt werden kann (World Health Organization 1986).

Eine besondere Bedeutung im Hinblick auf vulnerable Lebensumstände kommt dabei auch der *Resilienzforschung* zu, die in einer Reihe breit angelegter Längsschnittstudien nachweisen konnte, dass Risikofaktoren und ungünstige Umweltbedingungen nicht zwangsläufig zu einer schlechten Adaption führen. Vielmehr konnte in Studien beobachtet werden, dass sich Individuen trotz widriger und potenziell gefährdender Lebensumstände günstig entwickelten, andere jedoch wie erwartet ungünstige Anpassungsmechanismen aufzeigten (Werner 1996). Die positive Entwicklung wird auf die Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der Betroffenen zurückgeführt (Häfeli/Schellenberg 2009: 16 f.).

Interventionen der Positiven Psychologie als auch der Resilienzforschung zielen auf die Förderung relevanter Ressourcen ab, die eine ‚positive Entwicklung‘ des Einzelnen (auch in krisenbetroffenen Situationen) unterstützen. Unter einer positiven Entwicklung wird dabei eine altersgerechte Entwicklung einer Person, ein angemessen hohes Wohlbefinden sowie die Abwesenheit (gravierender) psychischer Störungen verstanden. Erkenntnisse beider Forschungsdisziplinen können somit entscheidende Hinweise für die Entwicklung einer Maßnahme zur Förderung relevanter Ressourcen für vulnerable Jugendlichen und junge Erwachsene mit (zunächst) gescheiterten Übergängen von der Schule in den Beruf liefern. Bisher wurden diese nur ungenügend zur Konzeption von Fördermaßnahmen (im deutschsprachigen Raum) genutzt – konzeptionelle Ausarbeitungen für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher fehlen ebenso wie empirische Erkenntnisse und gestaltungsleitende Hinweise für den Einsatz in der Praxis.

Diese Überlegungen aufnehmend ließen sich für das Forschungsvorhaben, das folgende übergeordnete Erkenntnisinteresse sowie zugehörige Forschungsfragen formulieren:

1. Wie soll eine Maßnahme zur Förderung relevanter Ressourcen von vulnerablen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, denen der Übergang von der Schule in den Beruf zunächst nicht gelungen ist gestaltet werden, damit sich diese trotz der potentiell negativen Folgen von gescheiterten Übergängen positiv entwickeln?
2. Welche Ressourcen können für vulnerable Jugendliche in der potentiell bedrohlichen Situation des gescheiterten Übergangs eine positive Entwicklung fördern?
3. Wie können relevante Ressourcen in Form einer Maßnahme gezielt zielgruppenspezifisch gefördert werden?
4. Welche Gestaltungsrichtlinien lassen sich durch exemplarische Anwendungen im Feld generalisieren und als konzeptionelle und empirische Basis für interessierte Dritte verdichten?

Nach einem Überblick zum methodischen Vorgehen im Forschungs- und Entwicklungsprozess, werden die zentralen Erkenntnisse und somit die Beantwortung oben aufgeworfener Forschungsfragen vorgestellt.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

3.1 Design-Based-Research als empirischer Zugang zur Entwicklung und Erprobung einer Fördermaßnahme

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit basiert auf der Frage, wie Maßnahmen zur Förderung relevanter Ressourcen von vulnerablen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit zunächst gescheiterten Übergängen von der Schule in den Beruf gestaltet werden sollten, um eine positive Entwicklung zu fördern. Sie ist vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses der Lehr-Lern-Forschung zu verstehen, die sich als anwendungsorientierte und pragmatische Wissenschaft versteht und deren Anliegen und Aufgabe es ist, Lernsettings durch nachhaltige Innovationen zu transformieren (Barab/Squire 2004: 2; Reinmann/Sesink 2011: 4). Somit liegt der Fokus der Arbeit in der *Entwicklung* einer Maßnahme, die auf Basis der spezifischen Bedürfnisse und Charakteristika der Zielgruppe konzipiert werden soll. Angesprochen sind damit sowohl inhaltliche Aspekte der Maßnahme (*Welche Ressourcen sollten gefördert werden?*) als auch methodisch-didaktische Überlegungen (*Wie können diese Ressourcen vor dem Hintergrund spezifischer Charakteristika der Zielgruppe gefördert werden?*).

Die Entwicklung zur Lösung praktischer Probleme und somit die Realisierung einer noch nicht existierenden, jedoch als sinnvoll erachteten Realität, verlangt die Wahl eines Forschungsansatzes, der insbesondere pragmatische Ergebnisse zur Lösung des zuvor skizzierten Problems vulnerabler Jugendlicher und junger Erwachsener hervorbringen kann (Reinmann/Sesink 2011: 9). Diese Zielsetzung vertretend entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten insbesondere in der Lehr-Lern-Forschung verschiedene gestaltungsorientierte Forschungsansätze, die sich zwar in Zielsetzung und Konzeption durchaus unterscheiden, sich jedoch alle dem Postulat einer schrittweisen Generierung und Erprobung von praktischen und innovativen Problemlösungen für den Lehr-Lernalltag bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Erkenntnis- und Theoriebildung verpflichten (Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013: 205 ff.; van den Akker et al. 2006: 3). Nachfolgend vorgestellt wird der in dieser Arbeit gewählte gestaltungsorientierte Forschungszugang: Die Design-Based-Research-Forschung.

Design-Based-Research-Forschung (DBR), kann charakterisiert werden als ein systematischer Entwicklungs-, Implementations- und Evaluationsprozess mit dem Ziel, innovative Lösungen für praxisrelevante Probleme in der Lehr-Lernforschung sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien hervorzubringen (Euler 2014b: 16; Plomp 2010: 9; The Design-Based Research Collective 2003: 5). Der Forschungsansatz verknüpft in einem iterativen Vorgehen zwei Aspekte, die ineinander verschränkt sind und sich gegenseitig bedingen: die Entwicklung („Design“) nützlicher und nach-

haltiger Innovationen zur Lösung eines Praxisproblems, die dann in einem realen Praxissetting implementiert, erprobt und evaluiert werden („Erprobung“). Dabei basiert der Entwicklungsprozess nicht nur auf theoretischen, empirischen und praktischen Ansätzen, sondern zielt darauf ab, diese während des Design- und Entwicklungsprozesses selbst hervorzubringen bzw. weiterzuentwickeln (Hagelgans/Jahn 2016: 147; The Design-Based Research Collective 2003: 5).

Während sich designorientierte Forschungsansätze in Konzeption und Zielsetzung unterscheiden können und jedes Forschungsvorhaben individuelle methodische Zugänge und Forschungsprozesse zur Beantwortung der spezifischen Forschungsfragen wählt, können dennoch charakteristische Merkmale identifiziert werden, die alle designbasierten Forschungsansätze und –vorhaben gemein haben. Diese spezifischen Charakteristika sind: ein prozessorientiertes Forschungsvorgehen in iterativen Zyklen, das in einen natürlichen Kontext eingebettet ist, um einer aus Praxis und Theorie aufgeworfenen Fragestellung mit einer pragmatischen didaktischen Innovation sowie theoriegeleiteten Gestaltungsrichtlinien zu entgegenen. Zur Generierung der Innovation sowie der Gestaltungsrichtlinien erfolgen eine eng verzahnte Kollaboration zwischen Praktikern und Forschern sowie ein integrativer Einsatz verschiedener Forschungsmethoden (Anderson/Shattuck 2012; Barab/Squire 2004; Cobb et al. 2003; Collins et al. 2004; Euler 2014b, Plomp 2010).

Wie vorab bereits beschrieben, geht es in der designbasierten Forschung nicht ausschließlich darum, Praxis nachweislich zu verändern, sondern auch Theorien zu generieren bzw. weiterzuentwickeln (Cobb et al. 2003; Collins et al. 2004; Euler 2014b; Plomp 2010; The Design-Based Research Collective 2003; Wang/Hannafin 2005). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen implizite Entscheidungen während des Entwicklungsprozesses expliziert werden, um somit empirisch fundierte Richtlinien zur Lösung eines spezifischen Praxisproblems zu generieren (Plomp 2010: 17). Diese Richtlinien stellen den theoretischen und empirischen Output der designbasierten Forschung dar und werden meist als Gestaltungsprinzipien bezeichnet (Anderson/Shattuck 2012; Euler 2014a; Plomp 2010; van den Akker, 1999).

Gestaltungsprinzipien können als (heuristische) Aussagen verstanden werden, die konkrete Gestaltungsmerkmale einer entwickelten Intervention mit theoretisch fundierten und empirisch belegten Argumenten verknüpfen (Brahm/Jenert 2014: 50; Plomp 2010: 20). Mit Hilfe dieser Prinzipien sollen die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse innerhalb des Forschungsprozesses sichergestellt werden; sie zeigen auf, wie ein spezifisches Set an Problemen oder Zielsetzung innerhalb eines abgegrenzten Kontextes bearbeiten werden kann (Euler 2014a: 98). Sie sind dabei als richtungsweisende Hilfestellung für andere Designer und Praktiker zu verstehen, um diese durch die Auswahl zweckmäßigen Wissens in ihrem entwerfenden oder didaktischen Handeln zu unterstützen (Plomp 2010: 21; van den Akker 1999: 9). Gestaltungsprinzipien können demnach als präskriptive und deskriptive Aussagen für das Handeln in einem abgegrenzten Handlungskontext gekennzeichnet werden. Sie sind somit in ihrer Anwendungsreichweite begrenzt bzw.

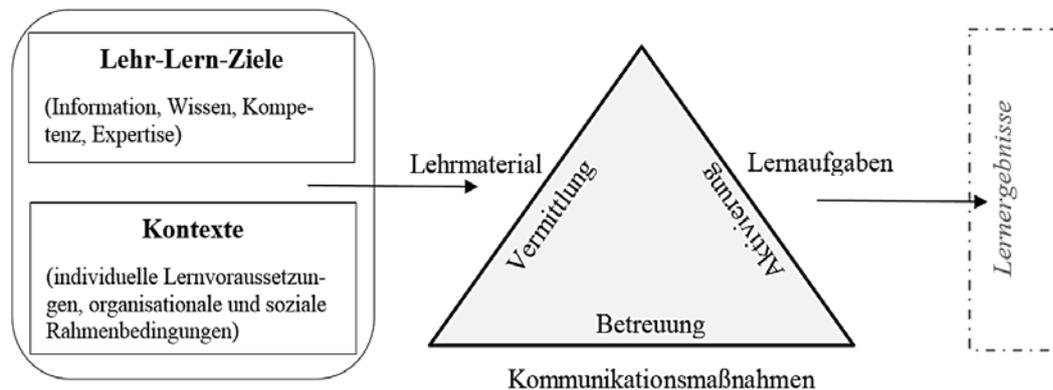
können variieren (Euler 2014a: 99). Auf die Aussagekraft und Struktur der Prinzipien wird im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen.

3.2 Entwicklung von Gestaltungsprinzipien

Gestaltungsprinzipien umfassen unterschiedliche Arten generalisierten Wissens, die sich sowohl auf die Charakteristika des didaktischen Prototyps, als auch dessen Entwicklungs- und Implementationsprozess beziehen können (Edelson 2002; van den Akker 1999). Da authentische, kulturell-geprägte Lehr-Lern-Situationen nicht künstlich und detailgetreu replizierbar sind, kann jedoch auch keine Generalisierbarkeit und Replizierbarkeit im engeren Sinne durch die Ergebnisse einer designbasierten Forschung gewährleistet werden (Hoadley 2002: 454). Die ‚Kunst‘ in der designbasierten Forschung liegt nach Hoadley (2002) darin, diejenigen Faktoren zu identifizieren, die in einer speziellen Lehr-Lern-Situation als die relevantesten erscheinen, und die Forschungsergebnisse so zu kommunizieren, dass eine adäquate Kontextualisierung dieser möglich ist. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer dichten Beschreibung und somit Offenlegung und Problematisierung der entwickelten Intervention und der Implementation dieser. Generalisierbarkeit und Replizierbarkeit sollen demnach nicht durch große Fallzahlen und unterstellte Gesetzmäßigkeiten zwischen Variablen sichergestellt werden, sondern durch dichte Beschreibungen und daraus resultierende kontextualisierte Theorien, die als Richtlinien und Orientierung für Dritte dienen. Dafür müssen die dargelegten Gestaltungsprinzipien genügend Informationen liefern um die Dynamiken des lokalen Kontexts aufzudecken und somit die Entscheidungsbasis zu stellen, welche Aspekte der Intervention unter welchen Bedingungen in andere Kontexte übertragen werden können (Hoadley 2002: 454).

Um eine detaillierte und strukturierte Darstellung der Prinzipien zu gewährleisten, wurde im Zuge der Forschungsarbeit das in Abbildung 1 dargestellte didaktische Bezugsmodell etabliert. Es orientiert sich an den didaktischen Modellen von Euler (2014b), Reinmann (2015) und Wilbers (2014).

Abbildung 1
Didaktischer Bezugsrahmen der Gestaltungsprinzipien



Quelle: Eigene Darstellung

Mit Hilfe des didaktischen Modells sollte das Arrangement von Materialien, Medien, Aufgaben und Betreuungsmaßnahmen, die den didaktischen Prototyp ausmachen, strukturiert und in Abhängigkeit der spezifischen Charakteristika der Zielgruppe und der anvisierten Lernergebnisse dargestellt werden.

Wie aus dem Modell ersichtlich wird, besteht eine didaktische Situation aus verschiedenen Aspekten, die in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Ausgangspunkt sämtlicher Überlegungen sind dabei intendierte Lehr-Lern-Ziele (z.B. der Erwerb einer Kompetenz) sowie die spezifischen Bedingungen, die im jeweiligen Kontext herrschen. Dies bezieht sich sowohl auf individuelle Voraussetzung seitens der Lernenden und Lehrenden als auch übergeordnete (organisationale und soziale) Rahmenbedingungen auf Gruppen- und Institutionsebene und ggf. weitere Bezugssysteme (Wilbers 2014). Davon ausgehend können Lehraktivitäten geplant werden. Diese umfassen die Vermittlung (im Sinne von Lehrmaterial), die Aktivierung (im Sinne von Lernaufgaben) sowie die Betreuung (im Sinne von Kommunikationsmaßnahmen). Die Lehraktivitäten wirken wiederum auf die Erreichung bestimmter Lernergebnisse hin. Durch die gestrichelte Linie soll verdeutlicht werden, dass Lernen niemals direkt beeinflusst werden kann (‚lehren ist nicht gleich lernen‘) und sich häufig einer direkten oder augenscheinlichen Überprüfung entzieht (‚Performanz ist nicht gleich Wissen‘).

Alle Merkmale bzw. Ebenen des didaktischen Designs sind nicht nur bei der Entwicklung eines didaktischen Prototyps zu berücksichtigen, auszuweisen und zu legitimieren, sondern bieten auch den Bezugsrahmen zur Struktur und Darstellung der Gestaltungsprinzipien. Edelson (2002: 113) postuliert drei unterschiedliche Klassen von Gestaltungsprinzipien: *Domain Theories*, *Design Frameworks* und *Design Methodologies*. *Domain Theories* stellen bereichsspezifische Theorien dar, die sich auf den jeweils fokussierten Praxisbereich beziehen, und basieren auf Prozessen von Bedarfs- und Problemanalysen in diesem Bereich. Sie haben immer einen deskriptiven Charakter und geben entweder Auskunft über die Herausforderungen und Chancen

innerhalb eines spezifischen Kontexts oder sie beschreiben die angestrebte Wirkungsweise einer Intervention. *Design Frameworks* haben präskriptiven Charakter und beschreiben die konkreten Merkmale, die eine Intervention aufweisen soll, um die angestrebte Wirkung in einem spezifischen Kontext zu erzielen (Edelson 2002: 114). Den dritten möglichen Theorieoutput designbasierter Forschung bezeichnet Edelson (2002) als *Design Methodologies*, die ebenfalls einen präskriptiven Charakter aufweisen, wobei sie sich nicht auf die Intervention an sich beziehen, sondern auf den Prozess der Gestaltung dieser (Edelson 2002: 115). Die Annahmen von Edelson (2002) aufnehmend, lässt sich in Bezug auf das zuvor aufgestellte didaktische Modell die in Tabelle 1 dargestellte Struktur entwickeln.

Tabelle 1
Struktur zur Darstellung von Gestaltungsprinzipien

Struktur zur Darstellung der Gestaltungsprinzipien	
Domain Theories	
Kontextprinzipien	Erläuterung/Begründung Ausweisung von theoretischen Referenzen, empirischen Befunden und Plausibilitätsannahmen; ggf. Darstellung von Auswahlentscheidungen.
Ergebnisprinzipien	Erläuterung/Begründung ...
Design Frameworks	
Leitprinzipien Struktur	Erläuterung/Begründung ...
Leitprinzipien Vermittlung	Erläuterung/Begründung ...
Leitprinzipien Aktivierung	Erläuterung/Begründung ...

Struktur zur Darstellung der Gestaltungsprinzipien	
Domain Theories	
Leitprinzipien Betreuung	Erläuterung/Begründung ..
Design Methodologies	
Prinzipien betreffend den Forschungs- und Entwicklungsprozess	Erläuterung/Begründung ..

Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Vorgehen und Methoden

Zur Genese der didaktischen Innovation in Form einer Fördermaßnahme sowie der zugehörigen Gestaltungsrichtlinien, wurde in der vorliegenden Arbeit eine Kollaboration mit einer bereits existierenden Fördermaßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener etabliert. Insgesamt wurden drei Zyklen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation durchgeführt, wobei sich mit steigendem Reifegrad der Intervention und entsprechend voranschreitenden Forschungszyklen der Fokus und das Erkenntnisinteresse innerhalb der Entwicklungs- und Evaluationsphasen und der Einsatz der Methoden veränderte.

Im ersten Zyklus der Arbeit ging es primär um die Genese eines konzeptionellen und kontextsensitiven Rahmenkonstrukts, das die theoretisch- und empirisch-fundierte Basis für die Entwicklung der Fördermaßnahme stellte. Zunächst wurden durch eine strukturierte Literaturrecherche zu Interventionen der Positiven Psychologie für Jugendliche und junge Erwachsene potentielle Lösungsansätze zur Gestaltung der Fördermaßnahme identifiziert. Diese ersten konzeptionellen Ideen wurden durch theoretische Erkenntnisse der Resilienzforschung ergänzt, sodass sich ein konkretisiertes Rahmenkonstrukt ergab. Insbesondere konnten dadurch Ressourcen identifiziert werden, die vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene mit brüchigen Übergangsphasen bei einer positiven Entwicklung unterstützen können. Um die Passgenauigkeit einer Intervention für die zuvor beschriebene Zielgruppe zu erhöhen, sollten im ersten Zyklus zudem zentrale Informationen zu gestaltungsrelevanten Charakteristika der Zielgruppe, sowie dem institutionellen Kontext eingeholt werden. Dazu dienten eine erste Pilotierung eines didaktischen Prototyps, der auf dem zuvor etablierten Rah-

menkonstrukt basierte, als auch Interviews mit Experten, die aufgrund ihrer Berufserfahrung Hinweise zu den Bedürfnissen der Zielgruppe als auch zu einer zielführenden Konzeption von Lehr-Lern-Settings für diese geben konnten. Die erste Pilotierung wurde von einer Expertin begleitet, die als Beobachterin fungierte. Zudem wurden während der Erprobung Notizen innerhalb eines Forschungstagebuchs angefertigt und es erfolgte ein Interview mit einem Teilnehmenden. Mit Hilfe der Ergebnisse des ersten Forschungszyklus konnte das konzeptionelle Rahmenkonstrukt weiter in Hinblick auf die spezifischen Charakteristika der Zielgruppe konkretisiert werden. Zusätzlich konnten erste Gestaltungsprinzipien entwickelt werden, welche die Basis für die Konzeption eines weiteren didaktischen Prototyps innerhalb des zweiten Entwicklungs- und Erprobungszyklus stellte.

Im zweiten Forschungszyklus lag der Fokus auf der Praktikabilität der entwickelten Fördermaßnahme im Praxiskontext. Dadurch sollte herausgefunden werden, wie sich die Intervention im jeweiligen Praxiskontext verhält, ob sie funktioniert und warum sie funktioniert. Außerdem wurde geprüft, ob und inwiefern die Intervention sich in den übergeordneten institutionellen Kontext einfügt (McKenney/Reeves 2012: 90 ff.). Dazu wurde auf Basis der Erkenntnisse des ersten Forschungszyklus und der Hinzunahme weiterer empirischer und theoretischer Erkenntnisse aus den Forschungsbereichen der ‚Positiven Psychologie‘ sowie der ‚Resilienzforschung‘ ein verfeinerter didaktischer Prototyp entwickelt. Dieser wurde dann erneut im Praxiskontext erprobt. Um Aussagen darüber zu erhalten, welche Bestandteile des Prototyps sich im Einsatz in der Praxis als praktikabel bzw. nicht-praktikabel erweisen und die jeweiligen Gründe dafür aufzudecken, wurde ein mehrperspektivisches formatives Evaluationsvorgehen gewählt. Eingesetzt wurden dabei strukturierte, nicht-teilnehmende Beobachtungen (Beobachterperspektive), ein Forschungstagebuch (Lehrendenperspektive) sowie Fragebögen zur Bewertung einzelner Einheiten und Gruppeninterviews (Teilnehmendenperspektive). Mit Hilfe der Evaluationsergebnisse konnten bisher aufgestellte gestaltungsleitende Prinzipien bestätigt, verworfen und weiterentwickelt werden, wodurch sich auch ein weiterentwickelter didaktischer Prototyp ergab.

Im dritten Zyklus verlagerte sich der Fokus von der Praktikabilität des Prototyps auf dessen Effektivität. Unter Effektivität wird im Rahmen der designbasierten Forschung dabei die Erreichung zuvor intendierter Lernziele verstanden. Neben Hinweisen zur Effektivität sollten auch erneut Informationen, die Rückschlüsse auf die Praktikabilität zulassen, gesammelt werden, um bereits etablierte Gestaltungsprinzipien noch weiter verfeinern zu können. Um die Praktikabilität zu beurteilen, wurde das, im zweiten Zyklus eingesetzte multiperspektivische Vorgehen wiederholt (strukturierte Beobachtungen, Fragebögen, Gruppeinterview). Eine Woche nach Abschluss der Fördermaßnahme wurden zudem Leitfadeninterviews mit einzelnen Teilnehmenden geführt, um Hinweise auf die subjektiv wahrgenommene Wirkung der Maßnahme auf die Teilnehmenden zu erhalten. Ergebnis des letzten Forschungszyklus waren weiter ausdifferenzierte Gestaltungsprinzipien sowie erste Hinweise zur subjektiv wahrgenommenen Effektivität der Maßnahme, das heißt, inwiefern durch den Einsatz des Prototypen

angedachte Impulse zur Förderung einer positiven Entwicklung gesetzt werden konnten.

4 Die Entwicklung und Erprobung der Fördermaßnahme

4.1 Anvisierte Ressourcen

Die Entwicklung eines konzeptionellen Rahmenkonstrukts durch theoretische und empirische Erkenntnisse der Positiven Psychologie und der Resilienzforschung sowie kontextsensitive Hinweise zu Gestaltung des Prototyps, die aus den Experteninterviews und einer ersten Erprobung gewonnen werden konnten, erlaubten die Konkretisierung relevanter Zielsetzungen und thematischer Schwerpunkte der Fördermaßnahme. Diese können Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2
Thematische Einheiten des didaktischen Designs

Thematische Einheiten des didaktischen Designs	
Thematische Einheit 1: Positive Wahrnehmung der eigenen Person	
Beschreibung:	Die Einheit beinhaltet Konzepte und Übungen, die Aspekte der realistischen und positiven Wahrnehmung einer Person über sich selbst thematisieren und fördern.
Beinhaltete Aspekte:	Stärken, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl
Thematische Einheit 2: Setzen und Verfolgen von Zielen	
Beschreibung:	Die Einheit beinhaltet Konzepte und Übungen, die Aspekte der individuellen und authentischen Zielorientierung und Zielverfolgung thematisieren und fördern.
Beinhaltete Aspekte:	Hoffnung, Selbstwirksamkeit
Thematische Einheit 3: Optimistische und aktive Haltung gegenüber vergangenen und zukünftigen Ereignissen	

Thematische Einheiten des didaktischen Designs	
Beschreibung:	Die Einheit beinhaltet Konzepte und Übungen, die Aspekte einer optimistischen und aktiven Haltung gegenüber vergangenen und zukünftigen Ereignissen und Herausforderungen thematisieren und fördern.
Beinhaltete Aspekte:	Optimismus, Attributionsstil
Thematische Einheit 4: Positive Emotionen verstärken und hervorrufen	
Beschreibung:	Die Einheit beinhaltet Konzepte und Übungen, die positive Emotionen und das emotionale Wohlbefinden thematisieren und fördern.
Beinhaltete Aspekte:	Dankbarkeit, Achtsamkeit, Genießen (Savouring)

Quelle: Eigene Darstellung

Neben der Genese der thematischen Einheiten der Fördermaßnahme, konnte durch die Analyse theoretischen, empirischen und praktischen Wissens erste Gestaltungsprinzipien etabliert werden. Davon ausgehend wurden für den zweiten und dritten Forschungszyklus didaktische Prototypen entwickelt, wobei die Erkenntnisse des zweiten Zyklus in die Weiterentwicklung des finalen Prototyps einfließen. Nachfolgend wird der Prototyp der letzten Erprobung beschrieben.

4.2 Beschreibung des didaktischen Prototyps

Modulübergreifende Struktur des Prototypen

Zur Umsetzung der thematischen Einheiten und bereits etablierter Gestaltungsprinzipien wurden fünf Module konzipiert, die sich aus je zwei Einheiten zusammensetzten. Die Einheiten waren in sich geschlossen und somit unabhängig von den anderen Einheiten, wobei die Einheiten eines Moduls dieselbe Zielsetzung und thematische Ausrichtung aufwiesen. Die Einheiten eines Moduls wurden an zwei aufeinanderfolgenden Tagen eingesetzt; insgesamt erstreckte sich die Fördermaßnahme über fünf Wochen (ein Modul pro Woche).

Modul 1: Didaktische Konzeption und Umsetzung im Kontext

Modul 1 verfolgt die Zielsetzungen, die Teilnehmenden bei der Identifikation ihrer individuellen positiven Eigenschaften zu unterstützen und zum bewussten und reflexiven Einsatz dieser Eigenschaften anzuregen. Dadurch soll eine positive, angemessene und stabile Einschätzung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Werts

gefördert werden. Der Fokus des ersten Moduls liegt dabei auf der Entwicklung eines realistischen Selbstbildes. Zusätzlich soll in Modul 1 der ‚Grundstein‘ für eine vertrauliche und produktive Arbeitsatmosphäre für den weiteren Verlauf der Intervention gelegt werden.

In der ersten Einheit werden nach einer kurzen Vorstellung der eigenen Person sowie der Beobachterin und deren Funktion, das Ziel und die Ausrichtung der Workshops dargestellt. Anschließend werden gemeinschaftlich Regeln erarbeitet, wobei der Sinn dieser Regeln für eine produktive und vertrauensvolle Atmosphäre betont wird und die Regeln sich explizit auf (un-)erwünschte Verhaltensweisen beziehen.

Nach der Erarbeitung der Regeln, die auf einer Flipchart fixiert werden, erfolgt die Vorstellung der Teilnehmenden. Diese wird mit einer Einführung in die Stärkenthematik verknüpft, welche auf dem Konzept der Charakterstärken nach Peterson und Seligman (2004) basiert. Dazu werden im Raum Bilder ausgeteilt, die unterschiedliche Stärken repräsentieren. Die Teilnehmenden sollen sich zu einem Bild stellen, das sie am besten repräsentiert. Nachdem sich alle für ein Bild entschieden haben, werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich persönlich vorzustellen und zu erläutern, warum sie das Bild ausgewählt haben und welche Eigenschaften sie mit dem Bild assoziieren. Die Betreuende sammelt diese Eigenschaften auf einem Flipchart. Nachdem sich alle Teilnehmenden vorgestellt haben, werden diese Eigenschaften im Plenum reflektiert, um letztendlich darzustellen, dass die Eigenschaften Stärken repräsentieren und dass jedes Individuum spezifische Stärken aufweist. Dadurch erfolgt eine induktive Hinführung zur Stärkenthematik.

Anschließend wird den Teilnehmenden Hintergrundwissen zu den Charakterstärken vermittelt. Dazu wird dargestellt, dass alle Menschen verschiedene Stärken besitzen, diese die Einzigartigkeit eines jeden Menschen ausmachen und jede Stärke gleichwertig ist. Es wird erläutert, wieso es Individuen häufig schwer fällt, eigene Stärken zu benennen oder zu nutzen (entwicklungspsychologisch und kulturell begründeter Fokus auf Gefahren/Schwächen). Den Teilnehmenden wird dargestellt, welcher Nutzen durch den Gebrauch eigener Stärken entstehen kann. Sie erhalten ein Informationsblatt zu den Charakterstärken nach Peterson und Seligman (2004), wobei betont wird, dass dies nur ein möglicher Anhaltspunkt zu den Stärken ist und es prinzipiell unzählig viele Stärken gibt. Außerdem erhalten sie einen Ordner, in dem sie alle Unterlagen der Fördermaßnahme einheften können.

Da die Teilnehmenden sich vermutlich bisher nicht mit einer gezielten Identifikation von Stärken bzw. positiven Eigenschaften auseinandergesetzt haben, sollen sie einzelne Stärken und deren Ausdrucksformen mit Hilfe eines exemplarischen Beispiels näher kennenlernen. Dabei müssen Methoden gewählt werden, die positive Eigenschaften und spezifische Verhaltensweisen beobachtbar machen. Dazu werden die Teilnehmenden (per Los) in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält dann einen Laptop, auf dem eine kurze Filmsequenz abgespielt werden kann. Ein Kurzfilm han-

delt von Malala Yousafzai, einer jungen Kinderrechtsaktivistin und Friedensnobelpreisträgerin, der andere von Andreas Niedrig, einem ehemals drogenabhängigen Hochleistungssportler. Die Beispiele wurden ausgewählt, da sie spezifische Stärken konkret und eindeutig repräsentieren (z.B. Mut, Mitgefühl etc.). Die Gruppen erhalten die Aufgabe, die Filmabschnitte – bei Bedarf mehrmals – abzuspielen und die positiven Eigenschaften der jeweiligen Person zu identifizieren und auf einem Plakat festzuhalten. Damit die Teilnehmenden sich nicht auf alle Stärken konzentrieren müssten, erhält jeder Teilnehmende einen Umschlag mit circa fünf Charakterstärken. Sie sollen dann zunächst in Einzelarbeit entscheiden, ob die gezeigte Person eine oder mehrere dieser Stärken besitzt, um diese dann in einer kooperativen Phase zusammenzutragen und auf dem Plakat festzuhalten. Da es sich um keinen vertraulichen Inhalt handelt, sollen anschließend die Plakate im Plenum präsentiert werden.

Nach der Präsentation wird die abschließende Aufgabe erklärt. Dazu wird jedem Teilnehmenden eine Partnerin bzw. ein Partner zugelost. Die Teilnehmenden sollen dabei geheim halten, wen sie gelost haben. Die Aufgabe ist es, den jeweiligen Partner bzw. die Partnerin am nächsten Tag während der praktischen Tätigkeit in der Übergangsmaßnahme zu beobachten und dessen bzw. deren positive Eigenschaften zu identifizieren und zu notieren. Dazu erhalten sie eine Liste mit Erläuterungen zu möglichen Stärken, wobei betont wird, dass sie auch positive Eigenschaften außerhalb dieser Liste notieren können. Zum Festhalten der Stärken erhalten die Teilnehmenden ein Arbeitsblatt. Dieses sollen die Teilnehmenden am nächsten Tag mit in die Folgeinheit bringen.

Die Einheit 2 beginnt mit einer Besprechung der Partnerarbeit zur Beobachtung gegenseitiger Stärken. Da prinzipiell neue Teilnehmende zur Gruppe hinzugestoßen sein könnten, sollte diese Besprechung relativ kurz gehalten und die Aufgabe den ‚neuen‘ Teilnehmenden erklärt werden. Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, die Zettel mit ihren Stärkenpartnern auszutauschen und die ihnen zugeschriebenen Stärken durchzulesen. Anschließend erfolgt eine kurze Reflexion zu der Übung im Plenum.

Anschließend sollen die Teilnehmenden ihre eigenen positiven Eigenschaften in einer kreativen Übung identifizieren. Sie erhalten den Auftrag, einen Flow-Moment zu zeichnen, also einen Moment, in dem sie bei der Ausüben der Tätigkeit völlig im ‚Tun‘ aufgegangen sind. Anschließend sollen die Teilnehmenden das Bild zunächst selbst analysieren, um eigene, positive Eigenschaften zu identifizieren. Diese Stärken werden dann notiert. Danach sollen sich die Teilnehmenden eigenständig in Kleingruppen aufteilen, um sich gegenseitig bei der Identifikation weiterer Stärken zu helfen. Dazu sollen sie nacheinander den dargestellten Flow-Moment möglichst detailliert und unter Bezugnahme auf so viele Sinne wie möglich beschreiben, sodass die anderen Teilnehmenden dabei helfen können, weitere Stärken zu identifizieren. Diese Stärken werden ebenfalls notiert.

Nachdem die Teilnehmenden durch die Einzel- und Gruppenarbeit individuelle positive Eigenschaften aufgelistet haben, sollen sie einen Plan aufstellen, diese Stärken gezielt einzusetzen. Dazu sollen sie sich zwei bis drei der identifizierten Stärken aussuchen und notieren, wie sie diese im Verlauf einer Woche gezielt nutzen und einsetzen können.

Modul 2: Didaktische Konzeption und Umsetzung Im Kontext

Das zweite Modul orientiert sich an der thematischen Einheit 2 und verfolgt somit die Zielsetzung, die Lernenden bei der Identifikation bedeutsamer Ziele zu unterstützen und ihnen Strategien zur Zielerreichung zu vermitteln. Darunter fallen die Fähigkeit zum Entwurf von Zwischenzielen, das Erkennen von möglichen Hürden und alternativen Routen sowie die Entwicklung einer wahrgenommenen Handlungsfähigkeit.

Da es wichtig ist, den Teilnehmenden vor einer Anwendungsphase die Nützlichkeit der Formulierung von authentischen, positiven und konkreten Zielen zu vermitteln, beginnt die Einheit mit einem ‚Ratespiel‘ bei dem die Teilnehmenden bestimmte Aussagen zu Zielen und Motivatoren als wahr oder falsch einstufen sollen. Dazu werden die Teilnehmenden in Gruppen eingeteilt. Sie sollen ihre Ergebnisse auf einem Plakat festhalten, sodass die Ergebnisse in einer Plenumsphase miteinander verglichen werden können. Nachdem die Ergebnisse vorgestellt und gegebenenfalls berichtigt worden sind, erfolgt ein Lehrvortrag zu Zielen und dem Nutzen, Ziele auf eine spezifische Art und Weise zu formulieren und zu verfolgen.

Anschließend erfolgt der Einsatz einer expressiven Schreibübung. Darin sollen die Teilnehmenden über eine optimale Zukunftsvorstellung schreiben und dabei genau schildern, welche Aspekte diese Zukunftsvorstellung beinhaltet. Diese Übung soll den Teilnehmenden erstens dabei helfen, eine optimistische Zukunftserwartung zu entwickeln, und zweitens, authentische und bedeutsame Ziele zu konkretisieren. Nach der Schreibübung werden die Teilnehmenden aufgefordert, den Brief zur Hand zu nehmen und die darin enthaltenen Ziele zu identifizieren.

In einer nächsten Sequenz sollen die Teilnehmenden in einer Partnerarbeit die zuvor notierten Ziele weiter konkretisieren und ggf. erweitern. Dazu sollen sie zunächst einem Partner oder einer Partnerin von ihrer optimalen Zukunftsvorstellung berichten, wobei betont wird, dass nicht alle Passagen erzählt werden müssen. Die Partner sollen sich dabei unterstützen, gegebenenfalls weitere Ziele zu identifizieren, die sich hinter der Zukunftsvorstellung verbergen. Anschließend sollen die Teilnehmenden aus den identifizierten Zielen mindestens fünf schriftlich festhalten. Da die Übung ggf. zu privat ist, wird den Teilnehmenden an dieser Stelle freigestellt, die Übung auch in Einzelarbeit zu absolvieren. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, die Notizen zu den Zielen in die darauf folgende Einheit mitzubringen.

Die Einheit 2 knüpft an die formulierten Ziele der vorherigen Einheit an. Sollten neue Teilnehmende hinzugestoßen sein, werden andere Teilnehmende der Gruppe aufgefordert, ihnen die Übungen des vorherigen Tages kurz zu erläutern. Anschließend

erfolgt eine Überleitung zur zielführenden Gestaltung von Prozessen der Zielsetzung und Zielerreichung. Dazu lernen Teilnehmenden die zentralen Bestandteile der Hoffnungstheorie nach Snyder (2002) kennen. Snyder definiert Hoffnung als die wahrgenommene Fähigkeit, Wege zu erwünschten Zielen abzuleiten und sich durch ein Gefühl der Handlungsfähigkeit (agency-thoughts) dazu zu motivieren, diese Wege auch zu nutzen (2002: 249). Die wahrgenommene Handlungsfähigkeit kann dabei im Sinne von Selbstwirksamkeit als die subjektive Gewissheit eines Individuums, Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, verstanden werden (Bandura 1997). Um die Teilnehmenden für die Thematik zu sensibilisieren, berichtet der oder die Betreuende von eigenen Erfahrungen bei der Erreichung eines Ziels und inwiefern das Setzen von Zwischenzielen, die Entwicklung einer subjektiven Handlungsfähigkeit sowie der Entwurf von Handlungsalternativen in Angesicht von Hürden geholfen haben, dieses Ziel zu erreichen. In der Kommunikation mit den Teilnehmenden wird dabei auf eine einfache Wortwahl geachtet (z. B. anstelle von agency-thoughts „an sich selbst glauben“, „sich selbst gut zusprechen“).

Anschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, die in der vorherigen Einheit formulierten Lernziele zur Hand zu nehmen und sich ein Ziel auszusuchen, das sie im weiteren Verlauf der Einheit weiter konkretisieren möchten. Neuen Teilnehmenden wird kurz Zeit gegeben, einen Wunsch bzw. ein Ziel zu formulieren. In einem nächsten Schritt formulieren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Teilschritte auf dem Weg zum übergeordneten Ziel. Dabei werden sie instruiert, Imaginationstechniken anzuwenden und die identifizierten Teilschritte auf Etiketten zu schreiben. Diese Etiketten werden anschließend auf ein Spielbrett geklebt, das neben Platzhaltern für das übergeordnete Ziel auch Platzhalter für Zwischenziele, etwaige Hürden und Pläne, diese Hürden zu überwinden aufweist.

In einer nächsten Sequenz identifizieren die Teilnehmenden (realistische) Hürden, die sich auf dem Weg zum übergeordneten Ziel ergeben können, und Möglichkeiten, diesen Hürden auszuweichen (agency-thoughts). Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden dabei aufgefordert, auch die in Modul 1 identifizierten Stärken einzusetzen, um das Hindernis zu überwinden. Falls sie Schwierigkeiten haben, agency-thoughts zu formulieren, werden sie durch die Betreuende unterstützt und ermutigt. Erneut werden die Hürden und die agency-thoughts mit Hilfe der Etiketten auf dem Spielbrett festgehalten.

Zuletzt erfolgt eine Partnerarbeit, in der die Teilnehmenden sich zunächst von ihren Zielen erzählen sollen, um dann mit gegenseitiger Unterstützung konkrete Schritte zur Zielerreichung festzulegen, die im Verlauf der Woche getätigt werden können.

Modul 3: Didaktische Konzeption und Umsetzung Im Kontext

Das dritte Modul orientiert sich an der thematischen Einheit 3 und zielt insbesondere darauf ab, die Teilnehmenden für die Wirkung subjektiver Bewertungen zu sensibili-

sieren, um einen konstruktiven Bewältigungsstil zu fördern. Dabei sollen insbesondere kognitive Strategien vermittelt werden, die eine Identifikation und Korrektur irrationaler und dysfunktionaler Gedanken und Glaubenssätze erlauben.

Zu Beginn der Einheit wird die Gruppe in zwei Kleingruppen eingeteilt. Beide Gruppen erhalten einen Laptop, auf dem eine Filmsequenz abgespielt werden kann. Darin wird eine Ameise gezeigt, um die mit Kugelschreiber ein Kreis gezeichnet wird. Die Ameise nimmt diesen Kreis als Grenze wahr, obgleich objektiv keine gegeben wäre. Die Gruppe erhält anschließend den Auftrag zur Reflexion des Videos. Dabei sollen die Gruppenmitglieder zunächst beschreiben, was sie beobachtet haben, um diese Beobachtungen dann auf den Alltag zu übertragen und im Speziellen zu überlegen, inwiefern subjektive Interpretationen der Realität einen Einfluss auf die wahrgenommene Kontrolle haben können. Die Teilnehmenden sollen ihre Erkenntnisse auf einem Plakat festhalten, das im Plenum vorgestellt werden soll.

Anschließend erfolgt die Überleitung zu Kontrollüberzeugungen (Attributionen) und darauf, inwiefern individuelle Überzeugungen und die Attribution von Erfolgen und Misserfolgen das Bewältigungsverhalten und die Selbstwirksamkeit beeinflussen. Durch den Leitspruch ‚Yes I Can‘ zur Einführung in die Thematik soll dabei eine positive Konnotation hergestellt werden. In der darauf folgenden Sequenz sollen die Teilnehmenden sich an ein Erlebnis zurückerinnern, das ihnen gut gelungen, und eines, das ihnen zunächst nicht gelungen ist, und Gründe dafür identifizieren, wieso dem so war. Auch hier soll durch eine problemsensible Sprache und die Gestaltung der Arbeitsblätter die Akzeptanz des Themas erhöht und diesem eine möglichst positive Ausrichtung gegeben werden.

In Anschluss an die Einzelarbeit erhalten die Teilnehmenden anschauliche Beispiele zu verschiedenen Attributionsstilen, wobei nochmals am Beispiel der Ameise aufgezeigt wird, dass die Art der Attribution letztendlich die wahrgenommene Kontrolle und somit das Verhalten in Angesicht von Herausforderungen beeinflusst. Nachdem die Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für die Attributionsstile entwickelt haben, sollen sie dieses Wissen bei den zuvor beschriebenen Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen anwenden. Dazu sollen sie in Einzelarbeit Begründungen, die sie für einen Erfolg bzw. Misserfolg genannt haben, analysieren und den spezifischen Attributionsstilen zuordnen. Anschließend erklärt der oder die Betreuende den Unterschied zwischen zielführenden und nicht-zielführenden Attributionen und welche Attributionen bei Erfolgen beziehungsweise bei Misserfolgen einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Kontrolle haben.

Die Teilnehmenden sollen dann gemeinschaftlich in einer Partnerarbeit analysieren, inwiefern sie zielführende oder nicht zielführende Attributionen für ihren Erfolg beziehungsweise Misserfolg angewandt haben und versuchen nicht-zielführende Attributionen zu ändern. Erneut können sich Teilnehmende auch hier dazu entscheiden, die Übung in Einzelarbeit zu absolvieren.

Zum Einstieg in Einheit 2 wird den Teilnehmenden eine Audiodatei vorgespielt. Diese Datei ist ein Ausschnitt aus dem Hörbuch von Paul Watzlawick und handelt von einem Mann, der sich einen Hammer von seinem Nachbarn ausleihen möchte. Durch irrationale Gedanken und Mutmaßungen ohne jegliche objektive Begründung kommt es jedoch zu einer Auseinandersetzung zwischen dem Mann und seinem Nachbarn. Mit Hilfe der Audiodatei sollen die Teilnehmenden anhand eines positiv konnotierten Beispiels für die Wirkungsweise dysfunktionaler Gedanken sensibilisiert werden. Die Audiosequenz wird anschließend gemeinschaftlich im Plenum reflektiert. Die Teilnehmenden sollen beschreiben, was sie hören konnten und wie sie das Geschehen interpretieren. Auf dieser Reflexion aufbauend wird den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Modell vorgestellt, das dabei hilft, die Dynamik zwischen der Wahrnehmung und Bewertung einer Situation sowie den Einfluss funktionaler oder dysfunktionaler Gedanken auf die schlussendliche Reaktion zu verstehen.

Anschließend sollen die Teilnehmenden anhand konkreter Beispiele einüben, wie sich funktionale und dysfunktionale Gedanken identifizieren lassen und deren Auswirkungen auf die eigenen Reaktionen verstehen. Da dies bei der Zielgruppe prinzipiell zu negativen Reaktionen führen kann, sollen die Teilnehmenden zunächst in einer Gruppenübung anhand eines positiv konnotierten („lustigen“) Beispiels weiter für die Dynamiken zwischen subjektiver Bewertung eines Ereignisses und den daraus resultierenden Reaktionen sensibilisiert werden. Dazu erhalten beide Gruppen eine Filmsequenz, welche die Szene von Llorca „das Frühstücksei“ aufzeigte. Innerhalb dieser Filmsequenz werden ein Mann und eine Frau beim Frühstück gezeigt, welche die Aussagen des jeweils anderen dysfunktional interpretieren, sodass es letztendlich zum Streit zwischen den Ehepartnern kommt. Die Gruppen erhalten den Auftrag, die Szene zu beobachten und zu versuchen, das objektive Ereignis, mögliche subjektive Bewertungen sowie die daraus resultierenden Reaktionen auf einem Plakat festzuhalten. Dabei konzentriert sich eine Gruppe auf die Ehefrau, die andere auf den Ehemann. Durch den anschließenden Vergleich der Plakate sollen die Teilnehmenden verstehen, dass Situationen unterschiedlich bewertet werden können.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Gruppenarbeit, sollen die Teilnehmenden anhand eines konkreten Beispiels einüben, funktionale und dysfunktionale Bewertungen zu identifizieren und deren Auswirkung auf individuelle Reaktionen zu verstehen. Dazu erhalten die Teilnehmenden Arbeitsblätter, auf denen unterschiedliche beispielhafte Situationen abgebildet sind. Jedes Beispiel wird dabei an mindestens zwei Teilnehmende vergeben. Die Teilnehmenden sollen zunächst reflektieren, wie sie in der jeweiligen Situation reagiert hätten (Reaktion), um dann den objektiven Auslöser sowie die Bewertung auf diesen Auslöser zu identifizieren. Anschließend sollen sich die Teilnehmenden mit demselben Beispiel zusammenfinden und überprüfen, inwieweit ihre Reaktionen und Bewertungen sich ähneln oder voneinander abweichen. Erneut sollen die Teilnehmenden somit erkennen, dass die subjektive Bewertung einer Situation im entscheidenden Maße die darauf folgende Reaktion beeinflusst und diese entweder zielführend oder nicht-zielführend für das Individuum sein kann. Darauf folgend wird in einem Lehrvortrag dargestellt, dass dysfunktionale Bewertungen oder

Überzeugungen überarbeitet werden können und dies wiederum dabei hilft, nicht-zielführende Reaktionen zu vermeiden. Den Teilnehmenden wird danach aufgezeigt, wie sie eigene dysfunktionale Bewertungen bzw. Überzeugungen überdenken und verändern können.

Abschließend sollen die Teilnehmenden über ein Erlebnis reflektieren, das bei ihnen zu negativen Reaktionen geführt hat. In einer Partnerarbeit versuchen sie, die Überzeugungen, die hinter dieser Reaktion stehen, aufzudecken und diese zu hinterfragen, um schlussendlich funktionale Überzeugungen zu formulieren. Zuletzt sollen sie festhalten, inwiefern die geänderte Bewertung zu einer veränderten Reaktion führt. Auch hier wird den Teilnehmenden zwar zur Partnerarbeit geraten, es wird ihnen jedoch auch die Einzelarbeit frei gestellt.

Modul 4: Didaktische Konzeption und Umsetzung im Kontext

Das vierte Modul widmet sich den thematischen Einheiten 3 und 4. Es zielt darauf ab, positive Emotionen bei den Lernenden zu fördern und ihnen Strategien zu vermitteln, eigenständig positive Emotionen hervorzurufen, achtsam wahrzunehmen und deren Wirkung zeitlich auszudehnen. Zudem soll eine positive Erwartungshaltung gefördert werden.

Der Einstieg in die Einheit erfolgt erneut mittels eines Videos ‚Your Secret‘ (Monzani 2010), das die Teilnehmenden auffordert, an positive, vergangene Momente zu denken und einen dieser Momente auf einen Zettel zu schreiben. Der Einsatz des Videos soll Erinnerungen an bereits erlebte positive Ereignisse anregen und somit positive Emotionen auslösen. Durch das Aufschreiben der positiven Erinnerung werden Emotionen achtsam wahrgenommen, dies kann zur Intensität und Verweildauer der erlebten Emotion beitragen.

Um ein Bewusstsein für die Wirkungen positiver Emotionen auf das Individuum zu schaffen, sollen die Teilnehmenden zunächst reflektieren, wie sich das Video auf sie ausgewirkt hat, um darauf aufbauend in einem Lehrvortrag das Konzept positiver Emotionen und deren (empirisch nachgewiesene) Wirkung kennenzulernen.

Anschließend lernen die Teilnehmenden in einem Lehrvortrag das Konzept des Savouring kennen, um dieses in einer nachfolgenden Einzelarbeit praktisch umzusetzen. Savouring (zu Deutsch ‚genießen‘, ‚auskosten‘) ist eine Theorie nach Bryant und Veroff (2007). Sie definieren Savouring als die selbstregulatorische Fähigkeit, positive Gefühle hervorzurufen, beizubehalten oder zu verstärken, indem vergangene, zukünftige oder aktuelle positive Ereignisse aufgesucht werden. Dabei können vier zentrale Savouring-Prozesse unterschieden werden: Dankbarkeit, Stolz, Bewunderung und Genuss (Bryant/Chadwick/Kluwe 2011: 109). Den Teilnehmenden wird ein Arbeitsblatt ausgeteilt, das neben der Erläuterung der vier Savouring-Prozesse die Aufgabenstellung enthält, für jedes der vier Prozesse mindestens zwei persönliche Beispiele zu nennen und diese auf Zettel, die auf dem Arbeitsblatt angebracht wurden, zu notieren. Anschließend sollen diese Zettel gefaltet und in ein Einweckglas, das

ebenfalls jedem Teilnehmenden ausgeteilt wird, geworfen werden. Die Teilnehmenden erhalten anschließend die ‚Hausaufgabe‘, diese Übung für den Verlauf einer Woche weiterzuführen.

Im Anschluss an diese Übung sollen die Teilnehmenden eine weitere Savouring-Technik kennenlernen. Dazu wird ihnen in einem Lehrvortrag zunächst dargestellt, dass bewusste Auszeiten eine positive Wirkung auf die psychische und körperliche Gesundheit haben. Daraufhin sollen die Teilnehmenden ‚Mini-Urlaube‘ planen. Dazu notieren sie zunächst Aktivitäten, die ihnen Freude bereiten. Sie unterscheiden dabei zwischen kurzen und langen Aktivitäten sowie Aktivitäten, die sie zusammen mit anderen durchführen. In einem nächsten Schritt halten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem Wochenplaner fest, welche Aktivitäten sie im Verlauf der nächsten Woche durchführen möchten. Abschließend sollen die Teilnehmenden sich in Paaren zusammenfinden und von ihren geplanten Aktivitäten berichten.

Zu Beginn der zweiten Einheit sollen die Teilnehmenden das am Vortrag ausgeteilte Einweckglas nochmals hervorholen. Anschließend werden den Teilnehmenden kleine Notizzettel ausgeteilt, auf denen sie mindestens drei vergangene oder zukünftige positive Aspekte festhalten sollen (‚Three Good Things‘). Zur Hilfestellung wird ihnen nochmals das Savouring-Viereck aufgezeigt.

Darauf folgend wird mit den Teilnehmenden eine Achtsamkeitsmeditation in Form eines Body-Scans durchgeführt. Teilnehmende, welchen die Meditation in der Gruppe unbehaglich ist, können diese Übung aussetzen und den Raum kurz verlassen. Die Übung wird anschließend kurz im Plenum reflektiert und es wird gefragt, ob die Teilnehmenden im weiteren Verlauf der Fördermaßnahme weitere Techniken der Achtsamkeitsmeditation kennenlernen möchten.

In einer nächsten Sequenz sollen die Teilnehmenden sich in zwei Gruppen aufteilen. Sie bekommen anschließend Umschläge mit Fotos dreier berühmter Personen (Gerhard Schröder, Ray Kroc und J.K. Rowling) sowie einzelne Passagen derer Biografien ausgeteilt. Die drei Personen wurden ausgewählt, da sie ungewöhnliche Berufsbiografien aufweisen, die durch (häufige) Rückschläge gekennzeichnet waren. Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabe, die Passagen der Biografie in eine richtige Reihenfolge zu bringen und den jeweils richtigen Personen zuzuordnen. Ihre Ergebnisse sollen sie auf einem Plakat festhalten und dieses anschließend präsentieren. In einer gemeinsamen Reflexion der Ergebnisse soll den Teilnehmenden aufgezeigt werden, dass auch ‚ungerade‘ Wege letztendlich zum Ziel führen können. Die positiv konnotierten Beispiele sollen dabei helfen, der nachfolgenden Reframing-Übung eine positive Ausrichtung zu geben.

In einer nächsten Übung sollen die Teilnehmenden eigene ‚ungerade‘ Wege identifizieren, indem sie sich an eine Situation erinnern, in der sie zunächst gescheitert sind, durch die sich dann jedoch neue Wege eröffnet haben. Durch die Reframing-Technik sollen die Teilnehmenden eine optimistische Zukunftserwartung entwickeln.

Modul 5: Didaktische Konzeption und Umsetzung im Kontext

Das fünfte Modul orientierte sich an der thematischen Einheit 1, wobei der Fokus dieses Mal auf dem Selbstwert liegt und der Einheit 4 mit einem Fokus auf ein aktives Bewältigungsverhalten und eine positive Erwartungshaltung. Zudem dient das letzte Modul dem Abschluss der Veranstaltung.

Zu Beginn der Arbeit werden die Teilnehmenden an die Übung ‚Three Good Things‘ erinnert. Anschließend werden verschiedene Sätze im Raum verteilt, die dysfunktionale Gedanken darstellen, die sich negativ auf den Selbstwert auswirken können. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich diese dysfunktionalen Gedanken anzusehen und auf einem Zettel zu notieren, welche sie selbst häufiger anwenden. Anschließend wird den Teilnehmenden erläutert, wieso es nützlich ist, sich mit den verschiedenen Gedanken auseinanderzusetzen und dass diese Gedanken („Antreiber“) typischerweise aus unterschiedlichen Glaubenssätzen resultieren.

In einer nächsten Sequenz sollen die Teilnehmenden auf Basis der zuvor ausgewählten dysfunktionalen Gedanken, die Glaubenssätze identifizieren, die ihr Handeln oder Denken beeinflussen (z. B. ‚ich muss immer perfekt sein‘). In einer anschließenden Gruppenarbeit ordnen die Teilnehmenden den Glaubenssätzen positive und negative Aspekte zu, sodass sie verstehen, dass diese Glaubenssätze positive Aspekte haben können, sich diese jedoch negativ auf den Selbstwert auswirken, wenn sie als absoluter und unveränderbarer Maßstab gesehen werden. Die Gruppenarbeit wird anschließend im Plenum reflektiert und es erfolgt eine Überleitung zu einem aktiven und funktionalen Umgang mit Glaubenssätzen. Den Teilnehmenden wird dargestellt, dass es nützlich sein kann, sich spezifische Strategien zu überlegen, wenn man merkt, dass dysfunktionale und irrationale Gedanken (Glaubenssätze) die Emotion, Kognition oder das Verhalten negativ beeinflussen. Das Konzept der ‚Erleichterungssätze‘ wird eingeführt. Diese stellen eine Art ‚Mantra‘ dar, das sich die Teilnehmenden aussagen können, wenn sie merken, dass dysfunktionale Gedanken zu einer negativen Gedankenschleife führen und einen negativen Einfluss auf den Selbstwert haben. Abschließend sollen die Teilnehmenden sich in einer Einzelarbeit ‚Erleichterungssätze‘ für ihre spezifischen, zuvor identifizierten Glaubenssätze formulieren.

Die zweite Einheit beginnt mit einer Darstellung zum übergeordneten Thema der letzten Einheit, indem den Teilnehmenden aufgezeigt wird, dass sie eine Zeitkapsel erstellen sollen. Diese Zeitkapsel stellt einen Umschlag dar, der den Teilnehmenden ca. fünf Wochen nach Abschluss der Intervention zugeschickt wird. Dadurch soll die Nachhaltigkeit der Intervention gefördert werden. Es wird dabei betont, dass die Zeitkapsel nicht von dem oder der Betreuenden geöffnet wird.

Der erste Inhalt der Zeitkapsel ist eine Übung zur Förderung des Selbstwerts. Darin werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich gegenseitig einen Stärkensteckbrief auszustellen. Die Teilnehmenden erhalten dabei von allen weiteren Mitgliedern der Gruppe eine Rückmeldung zu den eigenen Stärken. Zuletzt sollten die Teilnehmenden sich selbst ein Feedback zu ihren eigenen Stärken geben. Dieses Mal wurden

jedoch nicht die Charakterstärken als Bezugsrahmen genommen, sondern explizit darauf hingewiesen, dass besondere Fähigkeiten und liebenswerte Eigenschaften des anderen schriftlich festgehalten werden sollten (Kompetenz- und Wert-Dimensionen des Selbstwerts).

Der zweite Inhalt der Zeitkapsel ist ein Brief der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an sich selbst, der erneut in Form einer expressiven Schreibübung durchgeführt wird. Erneut sollen sie über eine optimale Zukunftsvorstellung schreiben, wobei sie sich dieses Mal auf einen Zeitpunkt in fünf Wochen und somit dem Erhalte der Zeitkapsel beziehen sollen. Insbesondere sollen sie in dem Brief darauf eingehen, welche Schritte sie gegangen sind, um diese ‚optimale Zukunft‘ zu erreichen und welche Erkenntnisse der Workshops sie dazu umgesetzt haben. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, den Brief aus der Perspektive des ‚zukünftigen-Ichs‘ zu schreiben. Um die Vertraulichkeit des Inhalts zu versichern, erhalten die Teilnehmenden für den Brief einen gesonderten Umschlag, der verklebt werden kann und den sie persönlich beschriften sollten.

5 Generalisierte Gestaltungsrichtlinien zur Förderung einer positiven Entwicklung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen

5.1 Themenübergreifende Gestaltungsprinzipien

Wie einleitend erwähnt wurde, sollten innerhalb der Forschungszyklen und den Einsatz der didaktischen Prototypen konkrete Gestaltungsprinzipien generiert werden, die im Sinne kontextualisierter Theorien als Richtlinien und Orientierung für Dritte dienen, die ähnliche didaktische Innovationen entwickeln oder erproben wollen. Nachfolgend werden die generierten Gestaltungsprinzipien zum Kontext, den anvisierten Lernergebnissen, der übergreifenden Struktur sowie der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung dargestellt. Sie stellen die generalisierten Ergebnisse des Forschungsvorhabens durch die Konsolidierung der Erkenntnisse der drei Forschungszyklen dar. Die Vorstellung erfolgt dabei prinzipiell entlang der zuvor dargestellten Struktur von Gestaltungsprinzipien, wobei zwischen themenübergreifenden und themenspezifischen Prinzipien unterschieden wird. Prinzipien zum Forschungs- und Entwicklungsvorgehen werden dabei nicht dargestellt.

Themenübergreifende Kontextprinzipien

Kontextprinzipien stellen bereichsspezifische Theorien dar, die sich auf den zuvor beschriebenen Kontext dieser Arbeit beziehen und haben überwiegend deskriptiven Charakter. Die nachfolgend dargestellten Prinzipien basieren insbesondere auf Bedarfs- und Problemanalysen zur Zielgruppe, die auf empirischen und theoretischen Erkenntnissen einschlägiger Literatur, sowie auf den Ergebnissen der Experteninterviews und den durchgeführten Erprobungen innerhalb der Forschungszyklen basieren. Die jeweiligen Prinzipien werden in grau hinterlegten Kästchen dargestellt, die Erläuterungen zu den einzelnen Prinzipien folgen jeweils anschließend.

1. Die Teilnehmenden sind charakteristisch multiplen Risikofaktoren ausgesetzt, die sich in einer vulnerablen Lebensphase konstituieren und die Chance einer positiven Entwicklung negativ beeinflussen können.

Jugendliche und junge Erwachsene, denen der Übergang von der Schule in den Beruf zunächst nicht gelingt, sind häufig spezifischen umweltbedingten und teilweise auch personenbezogenen Merkmalen ausgesetzt, welche das Scheitern am Übergang von der Schule in den Beruf bedingen können. In Bezug auf Chancen im Berufs- und Bildungsbereich spielen vor allem Faktoren wie die soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht sowie Behinderung eine zentrale Rolle (Reißig 2014: 422). Diese Faktoren können als Risikofaktoren fungieren und sich in einer vulnerablen Lebensphase konstituieren. Insbesondere durch die Ansammlung vielfältiger Risikofaktoren und daraus entstehender kumulativer Risiken verschlechtern sich dabei die Chancen einer positiven Entwicklung (O'Dougherty et al. 2013: 18). Die Experteninterviews bestätigten das Vorliegen multipler Risikofaktoren der Zielgruppe. Dies können sowohl umweltbedingte Risikofaktoren (soziale Herkunft, Gewalterfahrung, unsichere Bindungen etc.) als auch personenbedingte Risikofaktoren (psychische Störungen, frühe Kriminalität etc.) sein. Auch in den Erprobungen hat sich bestätigt, dass die meisten Teilnehmenden einzelnen oder multiplen Risikofaktoren ausgesetzt waren, diese sich jedoch nicht zwingend in einer gescheiterten Entwicklung manifestierten.

2. Charakteristisch weisen die Teilnehmenden aufgrund vorhandener Risikofaktoren und dem Scheitern bei der Bewältigung altersgerechter Entwicklungsaufgaben individuelle Problemlagen auf.

Das Vorhandensein von Risikofaktoren und einer vulnerablen Lebensphase führt nicht generell zu maladaptiven Anpassungen der Betroffenen (Bengel/Lyssenko, 2012: 11). Innerhalb der Experteninterviews und den Erprobungen wurde jedoch ersichtlich, dass vorhandene Risikofaktoren und das Scheitern an beruflichen Übergängen bei vielen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu individuellen Problemlagen führen, wie zum Beispiel eine subjektiv wahrgenommene Ohnmacht und sich daraus ergebende motivationale und emotionale Defizite oder Verhaltensauffälligkeiten. Die individuellen Problemlagen gestalten sich dabei sehr different und können von Problemen bei der selbstständigen Strukturierung des Alltags bis hin zu psychischen Erkrankungen reichen.

3. Die Teilnehmenden weisen eine große Heterogenität bezüglich formaler Bildungsabschlüsse, Sprachkenntnisse und bildungs- und arbeitsrelevanter Kompetenzen auf.

Vor allem junge Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen und Migrationshintergrund laufen Gefahr, am Übergang von der Schule in die Ausbildung zu scheitern und sind deswegen häufig in Maßnahmen des Übergangssystems vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 100). Die Experteninterviews und die Erprobungen bestätigen, dass viele der Teilnehmenden geringe formale Bildungsabschlüsse und (migrationsbedingte) Sprachdefizite aufweisen, jedoch auch Jugendliche und junge Erwachsene mit mittlerem oder höherem Schulabschluss in Maßnahmen des Übergangssystems münden. Das Kompetenzniveau der Teilnehmenden weist somit eine hohe Heterogenität auf.

4. Ein Großteil der Teilnehmenden weist geringe Erfahrungen mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion auf, sodass sie in Hinblick auf spezifische Methoden oder Inhalte meist ein geringes Vorwissen aufweisen.

In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass die Teilnehmenden meist keine oder nur wenig Erfahrungen mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion aufweisen, weswegen spezifische methodische Fähigkeiten oder ein zügiger reflexiver Zugang zu eigenen Stärken, Gedanken, Verhaltensweisen, Zielen etc. nicht vorausgesetzt werden kann. Vielmehr müssen die Teilnehmenden für diese Thematiken sensibilisiert werden. Vereinzelt weisen Teilnehmende jedoch Erfahrung mit einzelnen thematischen Aspekten auf. Damit auch diese Teilnehmende sich in die Maßnahme einbringen können, sollte deren vorhandenes Vorwissen abgefragt und somit ‚anerkannt‘ werden. Zudem eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, dieses Vorwissen in betreffende Sequenzen aktiv einzubauen.

5. Die Teilnehmenden stehen Fördermaßnahmen zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen prinzipiell aufgeschlossen und positiv, jedoch auch skeptisch gegenüber.

Die Erprobungen haben gezeigt, dass die Teilnehmenden häufig aufgrund mangelnder oder negativer Erfahrungen mit Fördermaßnahmen Vorbehalte oder sogar Ängste hegen, die möglichst vor Beginn der Maßnahme verringert werden sollten. Dazu sollte insbesondere eine persönliche Einladung der Teilnehmenden zu der Fördermaßnahme erfolgen, in der der oder die Betreuende sich selbst sowie die Inhalte der Maßnahme transparent vorstellen. Auch die Ankündigung eines abschließenden Zertifikats kann dabei helfen, die Teilnehmenden zur regelmäßigen Teilnahme an den Workshops anzuregen. Das Zertifikat sollte dabei aufzeigen, welche Module besucht wurden, sodass die Teilnehmenden motiviert sind, möglichst alle Module zu besuchen. Da sich in den Erprobungen gezeigt hat, dass nicht alle Vorbehalte der Teilnehmenden durch eine transparente Vorstellung beseitigt werden können, sollte insbesondere die erste Einheit der Maßnahme so gewählt werden, dass diese möglichst wenig problembehaftete oder private Themen aufgreift.

6. Die Teilnahme an einzelnen Modulen der Fördermaßnahmen variiert teilweise stark; häufig fehlen Teilnehmende bei einzelnen Einheiten oder stoßen neu zur Gruppe hinzu.

In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass es häufig zu Abwesenheiten einzelner Teilnehmender, zum Beispiel aufgrund konkurrierender Termine oder Krankheit, kommt oder neue Teilnehmende zur Gruppe hinzustoßen. Einerseits erfordert dies eine relativ abgeschlossene Konzeption der einzelnen Einheiten, sodass auch diejenigen Teilnehmenden ohne Vorwissen aus vorherigen Modulen reibungslos an der Maßnahme teilnehmen können. Andererseits sollten einzelne Module miteinander verzahnt sein, sodass sich eine möglichst hohe Effektivität im Sinne der Erreichung anvisierter Lernziele sicherstellen lässt. In den Erprobungen hat es sich bewährt, dass Teilnehmende, die bei einzelnen Modulen nicht anwesend waren, durch andere Teilnehmende in die bereits besprochenen Themen eingeführt werden. Dadurch kann auch eine Integration in die Gruppe gefördert werden. Der oder die Betreuende sollte dabei nur bei Bedarf wesentliche Informationen ergänzen.

Themenübergreifendes Ergebnisprinzip

Im vorherigen Abschnitt wurden Kontextprinzipien (*Domain Theories*) dargestellt, die einen primär deskriptiven Charakter aufweisen. Nachfolgend erfolgt die Darstellung themenübergreifender *Design Frameworks*, die Hinweise zur konkreten Gestaltung einzelner Merkmale einer Intervention aufweisen; sie haben somit präskriptiven Charakter.

7. Die Intervention strebt die Förderung einer positiven Entwicklung durch ressourcenorientierte und positive Ansätze an. Probleme und Defizite finden keine oder nur wenig Beachtung während der Maßnahme.

Charakteristisch konzentrieren sich Interventionen der Positiven Psychologie auf die Förderung persönlicher, positiver Ressourcen und nicht auf die Therapierung psychischer Erkrankungen (Sin/Lyubomirsky 2009). Diese Konzeption basiert auf der Annahme, dass eine positive Entwicklung nicht (alleinig) durch eine Minderung negativer Faktoren oder psychopathologischer Störungen gefördert werden kann, sondern einer Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens durch den Fokus auf vorhandene Ressourcen bedarf (Keyes 2002). Die Experteninterviews und Erkenntnisse der Erprobungen bestätigen, dass das offensive Ansprechen von Problemlagen meist zu einer ablehnenden oder verweigernden Haltung der Teilnehmenden führt, während ressourcenorientierte Ansätze das Interesse der Teilnehmenden wecken und positive Impulse für eine positive Entwicklung setzen können.

Themenübergreifende Strukturprinzipien

8. Die Intervention findet in Form einer Gruppenintervention statt, wobei diese insbesondere bei einer hohen Teilnehmendenanzahl regelmäßig in Kleingruppen aufgeteilt wird.

Das Arbeiten in Gruppen bedingt sich meist nicht nur durch institutionalisierte Rahmenbedingungen, sondern wird von den Teilnehmenden in allen Erprobungen durchweg positiv bewertet. Gruppenarbeiten dienen einer aktiven Auseinandersetzung mit spezifischen Themen und führen zu positiven interpersonalen Effekten. Das Arbeiten in Kleingruppen fördert und fordert zudem eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmenden.

9. Die Einheiten werden als in sich abgeschlossene Module konzipiert. Die Sequenzierung der Einheiten erfolgt von allgemeineren zu privaten Themen.

In der Erprobung erwies sich eine Sequenzierung der Module, welche darauf abzielt, Wissen und erworbene Kompetenzen vorheriger Module in darauf folgenden Einheiten weiter auszubauen als problematisch, da die Besetzung der Gruppe sehr stark variierte. Deshalb müssen Einheiten konzipiert werden, die in sich logisch aufgebaut und abgeschlossen sind und kein spezifisches Vorwissen oder eine weitere Bearbeitung verlangen. Die Konzeption der Einheiten als abgeschlossene Module ermöglicht zudem eine flexiblere Kombination einzelner Module und erleichtert neu hinzukommenden Teilnehmenden den Einstieg in die Fördermaßnahme. Allerdings können einzelne Einheiten, die auf dasselbe Lernergebnis abzielen, miteinander verknüpft werden.

Um eine verweigernde oder ablehnende Haltung der Teilnehmenden sowie daraus resultierend Konflikte oder eine destruktive Arbeitsatmosphäre zu verhindern, sollten Themen, die sich auf die private Lebenswelt und ggf. negative Assoziationen wecken können, mit einer hohen Sensibilität behandelt und erst thematisiert werden, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen Betreuenden und Teilnehmenden aufgebaut wurde. Ein Fokus auf persönliche Ressourcen und positive Verstärkungen werden von den Jugendlichen gut angenommen und sollten demnach als Einstieg in die Fördermaßnahme gewählt werden. Die Sequenzierung der Einheiten sollte somit von allgemeineren und ressourcenorientierten Ansätzen hinzu ‚privaten‘ und ggf. problembehafteten Themen erfolgen.

10. Die Intervention findet im Verlauf mehrerer Wochen statt, sodass Lernergebnisse durch unterschiedliche und sich ergänzende thematische Zugänge angestrebt werden können und die Vermittlung dieser Themen an unterschiedlichen Tagen stattfinden kann.

Zuvor wurde bereits erwähnt, dass die Besetzung der Gruppe teilweise stark variieren kann, sodass es zielführend ist, ein übergeordnetes Lernziel durch unterschiedliche thematische und methodische Zugänge an unterschiedlichen Tagen anzustreben. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass einzelne Teilnehmende Einheiten durchlaufen, die sich auf ein spezifisches Ziel fokussieren. Zudem können unterschiedliche thematische und methodische Zugänge individuellen Präferenzen der Teilnehmenden besser gerecht werden. Eine Aufteilung der Einheiten auf mehrere Wochen gibt den Teilnehmenden zudem Zeit, gelernte Inhalte zu verarbeiten und in kognitive und behaviorale Strukturen zu überführen.

11. Bei der Wahl des Veranstaltungsraums ist darauf zu achten, dass dieser einen zügigen Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen ermöglicht und Rückzugsorte für private Einzelarbeiten ermöglicht.

Die Fördermaßnahme sollte aus kurzen und abwechslungsreichen Sequenzen bestehen, die einen Wechsel zwischen Sozialformen beinhalten. Dazu werden Räumlichkeiten benötigt, die einen schnellen Wechsel zwischen diesen Sozialformen - zum Beispiel von der Arbeit in Kleingruppen zu Vorträgen im Plenum - erlauben. Da sich gezeigt hat, dass einzelne Teilnehmende vor allem Themen, die auf private Informationen abzielen, lieber in Einzelarbeit absolvieren möchten, sollte es den Teilnehmenden bei entsprechenden Übungen offengestellt werden, ob sie diese in Partner- oder Einzelarbeiten absolvieren möchten. Denjenigen, die Einzelarbeiten präferieren, sollten für den Zeitraum dieser Übungen Rückzugsorte ermöglicht werden.

12. Den Teilnehmenden wird der Nutzen jeder Interventionseinheit für deren berufliche oder private Entwicklung aufgezeigt.

Sowohl die interviewten Experten als auch Erkenntnisse der Erprobung weisen auf die Notwendigkeit hin, den Teilnehmenden den Nutzen einer bestimmten Thematik oder Übung aufzuzeigen, bevor diese detaillierter behandelt wird. Bei der Einführung einer (neuen) Thematik muss also dargestellt werden, warum ein bestimmtes Thema behandelt wird und welchen Nutzen es für die Teilnehmenden im privaten oder beruflichen Bereich haben kann.

Themenübergreifende Aktivierungsprinzipien

13. Zur Erreichung definierter Lernergebnisse werden kurze Sequenzen aktivierender, interaktiver und kreativer Methoden abwechselnd genutzt.

Während den Erprobungen erwiesen sich kurze Sequenzen von kreativen, spielerischen und aktivierenden Methoden in einem Wechsel zwischen Einzel-, Partner- und

Gruppenarbeiten als zielführend. Dies führt nach Ansicht der befragten Teilnehmenden zu einer positiven Arbeitsatmosphäre und regt eine aktive Mitarbeit und somit eine konstruktive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themengebieten an. Auch ein Großteil der interviewten Experten bestätigt eine motivierende Wirkung von aktivierenden Methoden auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zeitlich länger anhaltende Übungen, insbesondere erlebnispädagogische Methoden führten in ersten Erprobungen jedoch häufig zu Unruhe oder Konflikten und sollten demnach nicht im Rahmen einzelner Sequenzen der Fördermaßnahme durchgeführt werden. In Hinblick auf die Konzentrationsspanne der Jugendlichen scheinen Einheiten zwischen 15-20 Minuten zielführend.

14. Zur Erreichung definierter Lernergebnisse werden Sozial- und Bearbeitungsformen abgewechselt und in Abhängigkeit der erforderlichen Vertraulichkeit ausgewählt. Bei persönlichen oder privaten Themengebieten wird den Teilnehmenden freigestellt, ob sie diese in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeiten und ob sie Ergebnisse im Plenum teilen möchten.

Während interaktive und spielerische Methoden eine motivierende Wirkung auf die Zielgruppe haben, gestaltet sich die Arbeit in Gruppen teilweise schwierig, da einzelnen Teilnehmenden die notwendige Methodenkompetenz dazu fehlt. Ein Wechsel der Sozialformen zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten mit kooperativem Charakter kann dabei helfen, die Konzentrationsspanne auch in Gruppenarbeiten aufrecht zu erhalten. Da es den unter Umständen Teilnehmenden schwer fällt, über private und persönliche Themen zu sprechen, sollte in Aktivierungsphasen, die private Themen ansprechen, auf die vertrauliche Behandlung der Arbeitsprodukte geachtet werden. Hier eignen sich vor allem Einzel- oder Partnerarbeiten, sodass die Teilnehmenden nicht befürchten müssen, ihre Arbeitsprodukte öffentlich mitteilen zu müssen. In den Erprobungen hat sich jedoch mehrfach gezeigt, dass die Teilnehmenden die Ergebnisse von Übungen gerne mit anderen besprechen möchten. Nach jeder Anwendungsphase sollte somit die Möglichkeit eröffnet werden sich über Ergebnisse auszutauschen - zum Beispiel in Form von kurzen Partner- oder Kleingruppenarbeiten.

Da es sein könnte, dass einigen Teilnehmenden eine schriftliche Bearbeitung von Aufgaben schwer fällt, sollte nicht nur die Sozialform sondern auch die Bearbeitungsform der Aufgaben abgewechselt werden und Arbeitsblätter so gestaltet sein, dass sie die (schriftliche) Bearbeitung durch die Teilnehmenden erleichtern (zum Beispiel durch anschauliche Beispiele oder kurze Antwortformate). Auch bei der Auswahl der Bearbeitungsform sollte auch die erforderliche Vertraulichkeit geachtet werden: Private oder persönliche Angaben sollten z.B. nicht auf einem Plakat festgehalten werden.

15. Zur Identifikation eigener Ressourcen und Kompetenzen werden Methoden eingesetzt, die einen problemsensiblen Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Teilnehmenden erlauben.

Insbesondere bei der Identifikation eigener Stärken bietet sich, der Ansicht interviewter Experten und den Erkenntnissen der Erprobungen folgend, die Integration der persönlichen Lebenswelt in Übungen an. Da die Teilnehmenden häufig mit einer abwehrenden Haltung reagieren, wenn sie Bezug zu ihrer persönlichen Lebenswelt und insbesondere Problemen nehmen sollen, sollte bei der Gestaltung der Übungen darauf geachtet werden, dass kein Bezug zu etwaig problembehafteten Themen hergestellt wird und/oder die Teilnehmenden befürchten müssen, im Plenum über private Lebenssituationen sprechen zu müssen.

16. Zur Anregung der Selbstreflexion der Teilnehmenden oder zur Sensibilisierung für eine bestimmte Thematik werden positiv konnotierte Methapern oder Geschichten eingesetzt.

Der Einsatz von Geschichten (z.B. in Form von exemplarischen Biografien) sowie Methapern eignet sich, um die Teilnehmenden für eine Thematik zu sensibilisieren und führt zu einer motivierten und reflexiven Auseinandersetzung mit dieser. Bei der Auswahl der jeweiligen Medien sollte darauf geachtet werden, dass diese der Thematik eine positive Ausrichtung geben (z.B. durch Humor), um negative oder problembehaftete Assoziationen zu verhindern.

17. Zur Förderung der Selbstwirksamkeit werden Methoden eingesetzt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene Ressourcen zu identifizieren und diese zur Erreichung von (Nah-)zielen einzusetzen.

Der erfolgreiche Einsatz eigener Stärken zur Erreichung eines Ziels kann zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit beitragen (Schwarzer/Jerusalem 2002: 42). Deshalb sollten die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, Ziele zu formulieren, deren Erreichung sie auf den Einsatz ihrer eigenen Stärken zurückführen können. Zudem sollten die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, ‚Nahziele‘ zu formulieren, also Ziele, die sie kurzfristig erreichen können und entsprechend die Selbstwirksamkeit fördern.

18. Schriftliche und sprachliche Arbeitsmaterialien passen sich an das sprachliche Niveau der Teilnehmenden an und vermeiden komplexe sprachliche Strukturen und Fremdwörter.

Wie vorab bereits erwähnt wurde, können Teilnehmende, zum Beispiel aufgrund eines Migrationshintergrundes, sprachliche Defizite aufweisen, sodass sie Schwierigkeiten haben, komplexe Texte zu lesen oder zu beantworten. Da fachliches und sprachliches Lernen stets miteinander verknüpft ist, müssen die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen binnendifferenzierend berücksichtigt werden (Kimmelmann 2013: 1). Dies kann zum Beispiel dadurch erreicht werden, dass bei der sprachlichen Gestaltung von Materialien und Vorträgen auf eine einfache Sprache geachtet und der Einsatz komplexer sprachlicher Strukturen und Fremdwörter vermieden wird. Auch der oder die Betreuende kann zu einer Binnendifferenzierung beitragen, indem er oder sie Teilnehmenden, die Schwierigkeiten bei dem Erfassen oder Verfassen schriftlicher Materialien aufweisen, Hilfestellung anbietet.

19. Aufgaben werden niveaudifferenzierend gestaltet um das heterogene Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Gruppenarbeiten werden als Aufgaben mit kooperativen Charakter konzipiert, sodass alle Teilnehmenden einen aktiven Beitrag leisten müssen, um die Gruppenaufgabe lösen zu können.

Wie bereits erwähnt, weist die Zielgruppe charakteristisch ein heterogenes Kompetenzniveau auf, das die Fähigkeit zur Bearbeitung von Aufgaben während der Maßnahme beeinflussen kann. Bei der Gestaltung der Arbeitsmaterialien ist deshalb einerseits auf eine selbsterklärende Gestaltung dieser Materialien zu achten, sodass Teilnehmende sich die jeweiligen Aufgaben - auch in Anschluss an Erläuterung durch Betreuende – durchlesen und verstehen können. Es hat sich dabei als zielführend erwiesen, bei jeder Aufgabe eine exemplarische Beantwortung der Fragestellung aufzuzeigen, an der sich die Teilnehmenden orientieren können. Zudem sollte bei Aufgaben auf eine niveaudifferenzierende Gestaltung geachtet werden, sodass eine Über- oder Unterforderung einzelner Teilnehmender vermieden werden kann. Dies kann zum Beispiel durch eine variierte Unterstützung während der Aufgaben durch Betreuende, oder durch differenzierte Aufgaben erzielt werden - in etwa durch eine variable Antwortanzahl.

In den Experteninterviews aber auch in den Erprobungen hat sich gezeigt, dass die Zielgruppe häufig geringere Erfahrung mit Gruppenarbeiten aufweisen, sodass einzelne Teilnehmende eine konstruktive Mitarbeit in der Gruppe verweigern und somit die Lernergebnisse der gesamten Gruppe negativ beeinflussen können. Dennoch sollten Gruppenarbeiten regelmäßig eingesetzt werden, da diese eine geeignete Methode darstellen, die Teilnehmenden für spezifische Themengebiete zu sensibilisieren oder sie ein Thema aktiv erarbeiten zu lassen. Zudem wirken sich Gruppenarbeiten positiv auf die Arbeitsatmosphäre und den Zusammenhalt der Teilnehmenden aus. Um eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmenden in Gruppenaufgaben zu gewährleisten, sollten kooperative Arbeitsformen gewählt werden, die eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmenden erfordern und einfordern.

Themenübergreifende Betreuungsprinzipien

20. Der oder die Betreuende informiert sich über spezifische Problemlagen der Teilnehmenden vor Beginn und bei Bedarf auch während der Maßnahme, um Reaktionen von Teilnehmenden vor dem Hintergrund multipler Probleme zu verstehen und verständnisvoll und flexibel auf diese reagieren zu können.

Wie in den Kontextprinzipien bereits dargestellt wurde, weisen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Zielgruppe häufig spezifische Risikofaktoren und daraus resultierend individuelle Problemlagen auf. Diese multiplen Probleme können zu diversen Verhaltensauffälligkeiten oder (augenscheinlich) desinteressiertem, abwertendem oder abwehrendem Verhalten während einzelner Sequenzen führen. Die Betreuenden sollten versuchen, diese Reaktionen vor dem Hintergrund der individuellen Problemlagen zu begreifen und verständnisvoll und möglichst flexibel auf dieses Verhalten zu reagieren. Dazu ist es notwendig, sich vor der Maßnahme über spezifische Probleme zu informieren und bei Bedarf auch während der Maßnahme Rücksprache mit den Kooperationspartnern zu halten, die ein Verhalten der Teilnehmenden aufgrund spezifischer Informationen besser deuten können. Auch persönliche Grenzen der Teilnehmenden müssen anerkannt und berücksichtigt werden. Dazu gehört auch, dass kein Teilnehmender dazu verpflichtet werden sollte, an einer bestimmten Übung teilzunehmen.

21. Der oder die Betreuende kommuniziert spezifische Verhaltensregeln für die Zusammenarbeit in unterschiedlichen Sozialformen und fordert die Einhaltung dieser Regeln konsequent jedoch auch mit Bedacht ein, sodass eine konstruktive aber dennoch offene und positive Arbeitsatmosphäre entstehen kann.

Um eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, ist das Aufstellen von Regeln unerlässlich. Auch eine vertrauensvolle Atmosphäre lässt sich durch bestimmte Regeln, zum Beispiel durch die Versicherung einer vertraulichen Behandlung aller, in den Modulen generierten Informationen, oder durch das Einfordern gegenseitiger Wertschätzung herstellen. Somit sollten Betreuende zu Beginn der Fördermaßnahme erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten in Kooperation mit den Teilnehmenden erarbeiten und diese schriftlich fixieren. Dabei ist es insbesondere wichtig, auf die Zusammenarbeit in verschiedenen Bearbeitungs- bzw. Sozialformen einzugehen und diesbezüglich spezifische Regeln aufzustellen. Insbesondere sollten Verhaltensregeln für die Zusammenarbeit in Gruppen aufgestellt werden. Werden Regeln nicht eingehalten, sollte zunächst eine direkte oder offene Konfrontation zwischen Teilnehmenden und Betreuenden vermieden und der Versuch unternommen werden, den Regelverstoß durch die Gruppe zu reglementieren. Dies hat sich insbesondere bewährt, wenn Teilnehmende den Unterricht nicht offensiv stören, sondern zum Beispiel eher inaktives Verhalten zeigen. Da die Gründe für diese Verweigerung multiple Ursprünge haben kann, sollten Teilnehmende nicht zur Erledigung einer Aufgabe durch

die Androhung von ‚Bestrafungen‘ gezwungen werden. In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass es zielführender sein kann, diesen Teilnehmenden Zeit zu geben, sich in die Maßnahme einzufügen und sich mit dem Format ‚anzufreunden‘ - häufig nahmen zunächst zurückhaltende oder skeptische Jugendliche und junge Erwachsene in weiteren Einheiten aktiv und konstruktiv teil. Kommt es zu offensiven Störungen innerhalb der Sequenzen, sollten Betreuende konsequent auf ein regelabweichendes Verhalten reagieren, jedoch versuchen, dieser Reaktion nicht zu viel Zeit und Raum im Lehr-Lern-Geschehen einzuräumen (Wilbers 2014: 359).

22. Der oder die Betreuende signalisiert glaubhaft, dass er bzw. sie an der persönlichen Entwicklung der Teilnehmenden interessiert ist und ihnen Rückhalt und Hilfestellungen in ihrer individuellen Lage geben möchte. Er oder sie nimmt individuelle Bedürfnisse wahr und reagiert offen und wertfrei auf diese.

Ergebnisse der Experteninterviews als auch der Erprobungen weisen darauf hin, dass es wichtig ist, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass die Betreuenden ein persönliches und authentisches Interesse an der individuellen Weiterentwicklung der Teilnehmenden haben und dafür Unterstützung und Hilfe anbieten. Gelingt es Betreuenden, diese persönliche Verbundenheit zu vermitteln sowie individuelle Bedürfnisse ernst zu nehmen und auf diese individuell und wertfrei zu reagieren, lässt sich eine konstruktive und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre etablieren.

23. Der oder die Betreuende versucht die Funktion eines Rollenmodells einzunehmen, indem er oder sie exemplarisch und authentisch eigene Erfahrungen, Handlungen sowie Gedanken aufzeigt und die eigenen Kompetenzen positiv bewertet.

Durch ein authentisches Auftreten und das exemplarische Berichten über eigene Erfahrungen, Handlungen und Gedanken kann eine Beziehung zwischen Betreuenden und Jugendlichen etabliert werden, sodass es den Jugendlichen leichter fällt, sich für ein bestimmtes Thema zu öffnen und auch über eigene Probleme und Erfahrungen zu berichten. Zudem können die Betreuenden durch ein authentisches Auftreten und das Vorleben von Kompetenzzempfinden und eigener Wertschätzung als ‚Selbstwertmodell‘ für Lernende dienen (Mruk 2013). Sie sollten daher von eigenen Erfolgen, Misserfolgen, Herausforderungen oder Unsicherheiten und dem Umgang mit diesen berichten, um authentisch und nicht ‚unfehlbar‘ zu wirken.

24. Der oder die Betreuende vermeidet eine direkte oder offensive Ansprache von Problemen und signalisiert Interesse und die Bereitschaft zur vertraulichen Hilfestellung, wenn Teilnehmende von Problemen berichten.

Obgleich die Zielgruppe häufig multiple Problemlagen aufweist, sollten diese Probleme nicht direkt oder offensiv angesprochen werden, da dies zu einer Abwehrhaltung führen kann. Nachdem ein Vertrauensverhältnis etabliert wurde, suchen die Teilnehmenden jedoch häufig Hilfe bei den Betreuenden oder möchten über ein Problem berichten. Ist dies der Fall, sollte der oder die Betreuende die Teilnehmenden von ihren Problemen berichten lassen und ggf. Hilfestellung anbieten z.B. auch in der Form, dass auf andere Einrichtungen (z.B. Schuldnerberatung) verwiesen wird. Alle Informationen der Teilnehmenden müssen dabei vertraulich behandelt werden und sollten nie in die Gruppe getragen oder ohne Einverständnis an Dritte weitergegeben werden.

25. Der oder die Betreuende erkennt kognitive, behaviorale und motivationale Leistungen als auch spezifische Eigenschaften und Fähigkeiten an und gibt den Teilnehmenden diesbezüglich regelmäßig positive Rückmeldungen und ermutigt sie zu bestimmten Handlungsweisen.

Durch regelmäßiges, positives Feedback erkennen die Betreuenden kognitive, behaviorale und motivationale Leistungen als auch spezifische Eigenschaften und Fähigkeiten an und ermutigen die Teilnehmenden durch eine positive Verstärkung, entsprechende Leistungen öfter zu zeigen, und können damit eine realistische Einschätzung des Selbstbildes und eine positive Bewertung des Selbstwerts fördern (Möller/Trautwein 2009: 201; Mruk 2013). Positive Rückmeldungen und Überzeugungen können zudem eine wichtige Quelle der sozialen Persuasion sein und dadurch die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden fördern (Schwarzer/Jerusalem 2002: 44 f.).

Feedback auf Aufgaben - ob positiv oder negativ - sollte nach Möglichkeit prozessual sein und sich somit auf die individuelle Anstrengungen und nicht auf unveränderbare Persönlichkeitseigenschaften beziehen (Kamins/Dweck 1999).

5.2 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Person

Ergebnisprinzip

1. Die Intervention zielt darauf ab, die Lernenden bei der Identifikation ihrer individuellen positiven Eigenschaften zu unterstützen und zum bewussten und reflexivem Einsatz dieser anzuregen. Mit Hilfe der Identifikation positiver Eigenschaften soll eine positive, angemessene und stabile Einschätzung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Wertes gefördert werden.

Eine angemessene und realistische Einschätzung der eigenen Person und die Kenntnis um eigene Stärken und der bewusste Einsatz dieser Stärken kann in vulnerablen Lebensphasen eine protektive Wirkung entfalten und zudem einen positiven Einfluss auf die persönliche sowie die berufliche Entwicklung haben (Bengel/Lyssenko 2012;

Häfeli/Schellenberg 2009; Bengel et al. 2009; Seligman et al. 2005). Auch ein positives, angemessenes und stabiles Selbstwertgefühl, das auf der Bewertung der eigenen Kompetenz und des eigenen Wertes basiert, kann in der Phase des gescheiterten Übergangs eine wichtige Schutzfunktion entfalten (Mruk 2013; Neff 2011). Theoretische Erkenntnisse aber auch die Experteninterviews bestätigen, dass Erfolglose Übergänge, Passagen der Arbeitslosigkeit sowie diverse Risikofaktoren, sich negativ auf das Selbstkonzept, eine realistische Kenntnis der eigenen Stärken und den Selbstwert auswirken können, weswegen die Förderung dieser Konstrukte als Zielsetzung in die Fördermaßnahme integriert werden sollte.

Vermittlungsprinzip

2. Die Teilnehmenden erhalten durch ein induktives Vorgehen Informationen zu Charakteristika und Funktion individuell positiver Eigenschaften in Form von Stärken und deren Bedeutung für das Individuum. Dabei wird betont, dass alle Stärken gleichwertig sind.

Bevor den Teilnehmenden konkrete Hintergrundinformationen zu den Stärken und deren Bedeutung für das Individuum aufgezeigt werden, empfiehlt sich eine induktive Einführung in die Thematik. Das heißt, die Teilnehmenden sollen zunächst positive Eigenschaften an sich entdecken und verstehen, dass die positiven Eigenschaften Stärken repräsentierten, um darauf folgend ein allgemeines (theoretisches) Verständnis zu den Stärken zu entwickeln. Dazu sollte den Teilnehmenden das Konzept der Stärken, zum Beispiel anhand theoretischer Erkenntnisse und einer spezifischen Stärkenklassifikation detaillierter aufgezeigt werden, um ein einheitliches Verständnis zu den Stärken zu versichern und ein entsprechendes Stärkenvokabular zu etablieren (Duan et al. 2014; Seligman et al. 2005; Linkins et al. 2014).

Vor allem soziale Vergleichsprozesse haben einen großen Einfluss auf die Genese des Selbstkonzepts (Möller/Trautwein 2009). Bei der Hinführung zu den Stärken sollte deshalb betont werden, dass alle Stärken von gleichem Wert sind und jede Stärke ganz besondere Vorzüge in bestimmten Situationen hat. Damit soll vermieden werden, dass Stärken miteinander verglichen und in gute oder weniger gute Stärken eingeteilt werden. Bei der Identifikation eigener Stärken und der Stärken anderen können den Teilnehmenden ‚Stärkenklassifikationen‘ ausgeteilt werden, die aufzeigen, welche Arten von Stärken es gibt. Es sollte jedoch betont werden, dass auch weitere Stärken außerhalb dieser Listen existieren.

Aktivierungsprinzipien

3. Die Teilnehmenden identifizieren ihre positiven Eigenschaften durch offene, entdeckende Verfahren, die eine individuelle und wertfreie Identifikation der Stärken fördern und ein authentisches Bild des Individuums zeichnen. Dazu eignen sich ein problemsensibler Bezug zur persönlichen Lebenswelt sowie ggf. der Einsatz kreativer Methoden.

Die Identifikation von Stärken und damit einhergehend die Erstellung eines persönlichen Stärken-Profiles sind zentrale Bestandteile von stärkenbasierten Interventionen (Dambrun /Dubuy 2014; Seligman et al. 2005). Offene, entdeckende Verfahren erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Teilnehmenden mit den jeweiligen Stärken identifizieren und diese als Teil eines authentischen Selbstbilds annehmen können. Sie ermöglichen zudem - im Gegensatz zu standardisierten Testverfahren - die Entdeckung von Stärken, die außerhalb zuvor definierter Stärkenklassifikationen liegen (Biswas-Diener et al. 2011; Govindji/Linley 2007). Soll die Identifikation von individuellen Stärken einen positiven Einfluss auf das Individuum haben, sollten Stärkenübungen so gestaltet werden, dass diese nicht als ‚Ranking‘ unter den Teilnehmenden dienen, um kontraproduktive soziale Vergleichsprozesse zu verhindern. Es sind somit Methoden zu präferieren, die eine Identifikation authentischer Stärken ermöglichen ohne diese in ein hierarchisches Verhältnis zu bringen. Dazu eignet sich sowohl eine Integration der persönlichen Lebenswelt der Teilnehmenden als auch der Einsatz von kreativen Übungen. Da die Teilnehmenden mit einer abwehrenden Haltung reagieren könnten, wenn sie Bezug zu ihrer persönlichen Lebenswelt nehmen sollen, sollte bei der Gestaltung von Übungen darauf geachtet werden, dass kein Bezug zu etwaig problembehafteten Themen hergestellt wird. Bei dem Einsatz kreativer Übungen hat sich in den Erprobungen herausgestellt, dass diese prinzipiell eine zielführende Methode darstellen, um den Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Ausdruck und die Identifikation eigener Stärken zu erleichtern. Allerdings hängt dies auch immer von persönlichen Neigungen und Präferenzen der Teilnehmenden ab. So stellte sich zum Beispiel heraus, dass nicht alle Teilnehmende gerne kreative oder künstlichere Übungen durchführen, und sie deshalb Probleme mit der Darstellung ihrer Stärken hatten. Beim Einsatz kreativer Übungen sollten den Teilnehmenden somit möglichst verschiedene Möglichkeiten zur Darstellung ihrer Stärken geboten werden.

4. Die Teilnehmenden entwickeln Pläne, um identifizierte Stärken bewusst in ihrem Alltag anzuwenden und besprechen diese Pläne mit anderen Teilnehmenden.

Die Wirksamkeit stärkenbasierter Interventionen wird positiv beeinflusst, wenn Teilnehmende ihre Stärken nicht nur identifizieren, sondern diese auch bewusst und zielgerichtet anwenden (Dambrun/Dubuy 2014; Seligman et al. 2005). Aktivitäten, die persönlichen Interessen, Bedürfnisse und Gefühle der Teilnehmenden in den Einsatz

der Stärken integrieren, können die Wirksamkeit der Maßnahme weiter erhöhen (Govindji/Linley, 2007). Da ein direkter Einsatz von individuellen Stärken aufgrund institutioneller Rahmendbedingungen nur bedingt möglich ist, sollten die Teilnehmenden zum Einsatz der Stärken ermutigt werden. Das Aufstellen eines konkreten Plans sowie die Besprechung dieses Plans können dabei die Verbindlichkeit zur Anwendung der Stärken erhöhen.

5. Die Teilnehmenden lernen, Stärken anhand aktuell beobachtbarer Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu identifizieren. In Kleingruppen beobachten sie über einen längeren Zeitverlauf positive Eigenschaften bei anderen Teilnehmenden und geben sich gegenseitig ein positives und authentisches Feedback auf diese. Sie beziehen sich dabei sowohl auf Kompetenz- als auch Wertschätzungsdimensionen.

Eine Förderung des Selbstwertes kann durch positive Erfahrung mit und durch andere (z.B. durch das Erfahren von Akzeptanz oder positives, authentisches Feedback) erreicht werden (Mruk 2013). Demnach sollten Aktivitäten in der Gruppe eingesetzt werden, die den gegenseitigen Ausdruck von Wertschätzung und Akzeptanz anregen, wobei sowohl die Kompetenz- als auch die Wertschätzungsdimensionen angesprochen werden sollten. In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass es den Teilnehmenden schwer fällt, Stärken anhand zu rekonstruierender Verhaltenszüge zuzuordnen. Zielführender sind Übungen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, Stärken konkret Beobachten können - zum Beispiel an Personen, die in Filmsequenzen aufgezeigt werden oder an anderen Gruppenmitgliedern, wenn diese eine Aktivität ausführen.

In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass sich die Teilnehmenden einer Gruppe häufig nur flüchtig kennen und es ihnen deshalb schwer fällt, Stärken an anderen anhand kurzer Beobachtungen zu identifizieren. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen wäre es, die Teilnehmenden in ‚Stärkengruppen‘ einzuteilen und diese den Auftrag bekommen, die Stärken der anderen Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten.

5.3 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung

Ergebnisprinzip

1. Die Intervention zielt darauf ab, die Lernenden bei der Identifikation bedeutsamer Ziele zu unterstützen und ihnen Strategien zu vermitteln, die sie bei der Zielerreichung unterstützen. Dies sollte insbesondere die Fähigkeit zum Entwurf von Zwischenzielen, die Identifikation möglicher Hürden sowie die Entwicklung einer wahrgenommenen Handlungsfähigkeit beinhalten.

Der Prozess zur Zielsetzung und Zielerreichung wurde in Anlehnung an das Konstrukt der Hoffnung nach Snyder (2002) definiert. Eine hoffnungsvolle Zielorientierung steht in einem positiven Zusammenhang mit einem konstruktiven und problemorientierten Bewältigungsverhalten, Wachstum im Angesicht widriger Bedingungen, geringeren psychopathologischen Symptomen, höherem Sinnempfinden, höheren Leistungswerten und höherem Wohlbefinden (Snyder et al. 1991; Feldman/Snyder 2005; Park et al. 2004). Das Setzen realistischer Ziele und das selbstständige Verfolgen dieser Ziele, in Angesicht etwaiger Hindernisse, ist auch nach Ansicht der interviewten Experten eine anzustrebende Kompetenz für die Zielgruppe. Dieser fällt es aufgrund bisheriger Erfahrungen und daraus resultierender motivationaler Defizite häufig schwer, eigenständig Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Somit sollte die Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung als Lernziel in die Fördermaßnahme aufgenommen werden.

Auch die Entwicklung einer wahrgenommenen Handlungsfähigkeit und somit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann eine protektive Wirkung entfalten und wirkt sich positiv auf die Leistung, den Berufsfindungsprozess und die psychische Anpassungsfähigkeit in Angesicht von Herausforderungen aus (Berth et al. 2005; Eden/Aviram 1993). Wie bereits erwähnt kann die Selbstwirksamkeit durch kurzfristige Erfolgserlebnisse gesteigert werden, weswegen die Sequenz zur Zielerreichung auch die Formulierung von Nahzielen beinhalten sollte.

Vermittlungsprinzip

2. Mit Hilfe eines Rollenbeispiels werden den Teilnehmenden wesentliche Informationen zur Hoffnungstheorie vermittelt und der Nutzen authentischer, positiver, erreichbarer, spezifischer und anspruchsvoller Zielsetzungen dargestellt. Der Stellenwert von Zwischenzielen, der Antizipation von Hindernissen und der wahrgenommenen Handlungsfähigkeit für den Zielerreichungsprozess des Rollenmodells werden betont.

Informationen zur Hoffnungstheorie ermöglichen es den Teilnehmenden, die einzelnen Aspekte des Zielsetzungs- und Zielerreichungsprozesses zu verstehen und zeigen auf, welche Schritte bei der Erreichung eines Ziels hilfreich sind. Dies erlaubt es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch, bisherige ‚Fehler‘ aufzudecken, wie zum Beispiel eine unflexible Haltung bei der Zielerreichung oder negative Selbstgespräche (Feldman/Dreher 2012). Rollenmodelle, die aufzeigen, wie sie ihre persönlichen Ziele trotz vorhandener Hürden erreicht haben, können nicht nur den Prozess der Zielsetzung und Zielerreichung anschaulich darstellen, sondern können im Sinne einer stellvertretenden Erfahrung die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden erhöhen (Schwarzer/Jerusalem 2002).

Den Teilnehmenden kann es schwer fallen ‚ad hoc‘ konkrete Ziele zu benennen oder nachvollziehen zu können, wieso es sinnvoll sein kann, Ziele auf eine bestimmte Art und Weise festzuhalten. Ihnen muss demnach aufgezeigt werden, warum es sinnvoll

und wichtig ist, authentische, positive, erreichbare, spezifische und anspruchsvolle Ziele zu formulieren und inwiefern sich dies positiv auf den Zielerreichungsprozess auswirken kann.

Aktivierungsprinzipien

3. Die Teilnehmenden bestimmen und formulieren ein bedeutsames, positives, spezifisches, anspruchsvolles und erreichbares Ziel mit Hilfe von Übungen, die dabei helfen, Ziele zu identifizieren, die auf dem eigenen Werte- und Bedürfnissystem basieren.

Wie bereits in den Kontextprinzipien dargestellt wurde, mussten die Teilnehmenden meist erleben, dass sie an zentralen Entwicklungsaufgaben gescheitert sind. Dies kann nach Ansicht der interviewten Experten in einer Perspektiv- und Ziellosigkeit resultieren, die es den Teilnehmenden erschwert, authentische und für sie bedeutsame Ziele zu formulieren. In der Durchführung sollten deshalb Methoden eingesetzt werden, welche den Teilnehmenden die Identifikation eines authentischen und bedeutsamen Ziels erleichtert. Bewährt hat sich dabei, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunächst relativ offen über zentrale Wünsche reflektieren zu lassen - zum Beispiel mit Hilfe einer expressiven Schreibübung - um darauf aufbauend konkrete Ziele zu formulieren. Bei der Formulierung von Zielen sollten die Teilnehmenden in einem mehrstufigen Prozess dazu angeregt werden, ein bedeutsames, positives, spezifisches, anspruchsvolles aber dennoch erreichbares Ziel zu formulieren, denn Annäherungsziele, die konkret formuliert sind und die Kompetenzen des Individuums fordern (anspruchsvoll), jedoch nicht überfordern (erreichbar), wirken sich positiv auf die Leistung und die Zielerreichung aus (Snyder 2002).

4. Die Teilnehmenden identifizieren, formulieren, visualisieren und kommunizieren Zwischenziele auf dem Weg zur Zielerreichung und antizipieren mögliche Hürden, die im Laufe des Zielerreichungsprozesses entstehen können. Sie werden aufgefordert, Zwischenziele zu formulieren, die kurzfristig Erfolge aufzeigen können. Dazu eignen sich kreative Methoden, die den Zielsetzungsprozess in einzelne Sequenzen zerlegen und diesen anschließend zu einem übergeordneten Plan zusammenfügen.

Hoffnungsvollere Menschen setzen sich mehrere Zwischenziele und sind flexibler und kreativer im Entwurf alternativer Routen und dem Umgang mit Hindernissen (Snyder 2002). Um eine hoffnungsvolle Zielorientierung zu fördern, sollten die Teilnehmenden dazu angeregt werden, diese Prozesse zu imitieren bzw. anzuwenden. Meta-kognitive Strategien und Visualisierungsübungen zu erwünschten Zielzuständen, möglichen Hürden und zum Umgang mit diesen Hürden erhöhen dabei die Dringlichkeit zum Handeln sowie das Engagement bei der Zielerreichung (Oettingen/Hönig/Goll-

witzer 2000). Die Kommunikation eines geplanten Zielerreichungsprozesses zum Beispiel in Form von Partnerarbeiten kann außerdem zur Konkretisierung einzelner Schritte verhelfen und die Verbindlichkeit zur Zielerreichung erhöhen (Lopez et al. 2009; Oettingen/Hönig/Gollwitzer 2000). In den Erprobungen hat es sich als zielführend erwiesen, den Zielsetzungsprozess in einzelne Sequenzen zu zerlegen, um den Teilnehmenden eine schrittweise Bearbeitung des komplexen Prozesses zu ermöglichen.

Zum Zwecke der Erhöhung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden sollte wie bereits mehrfach erwähnt darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden Nahziele zu formulieren, die ihnen kurzfristig Erfolge aufzeigen können, die sie ihren eigenen Anstrengungen zuschreiben können.

5. Die Teilnehmenden formulieren ‚Agency-Thoughts‘, welche eine wahrgenommene Handlungsfähigkeit repräsentieren und Möglichkeiten darstellen, zuvor formulierten Hindernissen zu überwinden. Agency-Thoughts basieren dabei auf eigenen Stärken, vergangenen Erfolgen oder positiven Affirmationen.

Agency-Thoughts repräsentieren eine wahrgenommene Handlungsfähigkeit, die notwendig ist, um den Beginn eines Zielerreichungsprozesses zu initiieren und einem Abbruch im Falle von aufkommenden Hindernissen entgegenzuwirken (Snyder 2002). Prinzipiell kann die Handlungsfähigkeit und die Selbstwirksamkeit sowohl durch vergangene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse und der richtigen Attribution dieser, als auch durch positive Affirmationen verstärkt werden (Feldman/Dreher 2012; Lopez et al. 2009). Bei der Formulierung von Agency-Thoughts sollten die Teilnehmenden demnach dazu aufgefordert werden, sich an vergangene Erfolge oder vorhandene Stärken zu erinnern und diese zur Zielerreichung zu nutzen, oder positive Affirmationen (z.B. ‚wenn andere das schaffen, schaffe ich das auch‘) zu formulieren.

5.4 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer aktiven und optimistischen Haltung in Angesicht von Herausforderungen

Ergebnisprinzipien

1. Die Intervention zielt darauf ab, die Teilnehmenden für die Wirkung subjektiver Bewertungen zu sensibilisieren um einen konstruktiven Bewältigungsstil zu fördern. Dabei sollten durch exemplarische und positiv konnotierte Beispiele kognitive Strategien vermittelt werden, die eine Identifikation und Korrektur irrationaler und dysfunktionaler Gedanken und Glaubenssätze erlauben. Daneben soll die Intervention Techniken zur Problemlösung und Entspannung vermitteln.

Aktive Bewältigungsstrategien stellen einen Schutzfaktor in risikoreichen Lebenssituationen dar und stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Selbstwert und geringeren psychischen Auffälligkeiten von Individuen (Winkler Metzke/Steinhausen

2002; Prellow/Weaver/Swenson 2006). Die Überarbeitung funktionaler und dysfunktionaler Gedanken und die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Auswirkungen subjektiver Bewertungen können den Teilnehmenden dabei helfen, mit Stressoren und Herausforderungen zielführend und aktiv umzugehen und sollten deshalb als Zielsetzung in die Fördermaßnahme aufgenommen werden.

2. Die Intervention zielt darauf ab, eine optimistische Erwartungshaltung und insbesondere eine optimistische Einstellung auch in Angesicht potentieller Stressoren zu fördern.

Optimismus steht in einem positiven Zusammenhang mit psychischer und physischer Gesundheit sowie persönlicher Leistung und einem zielführenden Bewältigungsverhalten. Optimismus kann außerdem eine protektive Wirkung gegenüber externen Stressoren einnehmen und einen Puffer gegen deren potentiell negativen Auswirkungen einnehmen (Scheier/Caver 1992; Peterson/Barrett 1987). In den Erprobungen und auch in den Experteninterviews hat sich gezeigt, dass vergangene und andauernde Misserfolgserfahrungen häufig zu einer pessimistischen Erwartungshaltung bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen geführt haben, weswegen die Förderung einer optimistischen Erwartungshaltung als Zielsetzung in die Maßnahme integriert werden sollte. Die Förderung einer optimistischen Haltung sollte dabei sowohl Maßnahmen zur kognitiven Umstrukturierung, als auch zur positiven Neubewertung bisheriger Erfahrungen beinhalten.

Vermittlungsprinzip

3. Den Teilnehmenden werden die Dynamiken zwischen der Wahrnehmung und Bewertung einer Situation sowie die daraus resultierenden Emotionen und Verhaltensweisen anhand eines anschaulichen und positiv konnotierten Beispiels aufgezeigt. Sie erhalten Informationen zu kognitiven Prozessen und funktionalen und dysfunktionalen Gedanken und Glaubenssätzen und deren unterschiedlichen Wirkungen auf das Individuum.

Das Verständnis für und das Wissen um kognitive Prozesse und deren Einfluss auf Emotionen, Gedanken und Verhalten sind eine entscheidende Voraussetzung, um etwaige schädliche Kognitionen zu identifizieren und diese zu überarbeiten (Harrington 2013; Ellis/MacLaren 2015). Da die Teilnehmenden sich vor der Maßnahme selten mit kognitiven Prozessen befasst haben und die Thematik prinzipiell negative Assoziationen hervorrufen kann, müssen die Teilnehmenden durch positiv konnotierte Beispiele stufenweise für die Thematik sensibilisiert werden. Zudem muss ihnen ersichtlich werden, inwiefern eine Überarbeitung dysfunktionaler Gedanken einen positiven Nutzen für die Teilnehmenden stiften kann.

Aktivierungsprinzipien

4. Die Teilnehmenden werden durch positiv konnotierte Übungen für die Auswirkungen subjektiver Bewertungen von Erfolgen und Misserfolgen sensibilisiert. Sie reflektieren Gründe für vergangene Erfolge und Misserfolge und ändern etwaig vorhandene ungünstige Ursachenzuschreibungen oder eine pessimistische Erwartungshaltung.

Die Reflexion eigener Attributionen und ggf. eine Änderung dieser Attributionen können sich positiv auf das Selbstkonzept und den Selbstwert der Teilnehmenden auswirken und eine optimistische Erwartungshaltung fördern. Dabei eignen sich vor allem Übungen, mit deren Hilfe (vergangene) Misserfolge variablen, also veränderbaren Ursachen zugeschrieben werden und nicht durch einen Mangel an spezifischen Stärken und Fähigkeiten erklärt werden. Erfolge wirken sich hingegen positiv auf das Selbstkonzept und den Optimismus aus, wenn sie persönlichen Stärken zugeschrieben werden.

In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass Optimismus durch Techniken der kognitiven Verhaltenstherapie gesteigert und psychische Belastungssymptome gemindert werden konnten (Antoni et al. 2001; Gillham/Reivich 2004). In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass die Identifikation dysfunktionaler oder nicht-zielführender Gedanken das Potenzial bergen, bei Teilnehmenden negative Emotionen oder Unbehagen auszulösen. Bei einer Durchführung ist deshalb darauf zu achten, die Teilnehmenden durch positiv konnotierte Beispiele und Übungen, zum Beispiel mittels humorvoller Film- oder Audiosequenzen für die Thematik zu sensibilisieren.

5. Die Teilnehmenden werden schrittweise für die Wirkungsweise funktionaler und dysfunktionaler Gedanken und den Nutzen einer Identifikation und Überarbeitung dysfunktionaler Gedanken sensibilisiert, indem sie an Beispielen lernen, objektive Ereignisse und subjektive Bewertungen getrennt zu identifizieren und deren Einfluss auf Reaktionen zu verstehen.

Bevor eine Identifikation eigener kognitiver Prozesse sowie die etwaige Überarbeitung dieser möglich ist, müssen die Teilnehmenden für die Auswirkungen subjektiver Interpretationen und deren mögliche Einflüsse auf individuelle Reaktionen sensibilisiert werden. Hier sollten verschiedene anschauliche und positiv konnotierte Beispiele eingesetzt werden, die von abstrakten Beispielen zu persönlichen und lebensweltbezogenen Beispielen gestuft werden.

6. Nachdem die Teilnehmenden für die Wirkungsweise funktionaler und dysfunktionaler Gedanken und den Nutzen einer Überarbeitung dysfunktionaler Gedanken sensibilisiert wurden, nehmen sie mit Hilfe eines vorstrukturierten Arbeitsblattes eine schriftliche Beobachtung ihrer eigenen kognitiven Prozesse vor, um dysfunktionale Gedanken und irrationale Glaubenssätze aufzudecken.

Vorstrukturierte Arbeitsblätter, welche den Teilnehmenden die getrennte Identifikation von objektiven Ereignissen, subjektiven Bewertungen und daraus resultierenden Reaktionen ermöglichen, zeigen Prozesse kognitiver Umstrukturierungen auf und erleichtern den Teilnehmenden, die einzelnen Prozessphasen voneinander zu unterscheiden und diese auf ihre eigene Kognition zu übertragen.

7. Die Teilnehmenden sammeln Beweise, um irrationale Gedanken anzufechten. Sie formulieren anschließend funktionale Gedanken und Glaubenssätze, um zuvor identifizierte dysfunktionale Gedanken und Glaubenssätze abzulösen.

Erst nachdem die Teilnehmenden gelernt haben, zwischen objektivem Ereignis, subjektiver Bewertung und zielführender bzw. nicht-zielführender Reaktion zu unterscheiden, können die Teilnehmenden etwaig vorhandene irrationale Bewertungen überarbeiten. Dazu müssen ihnen einfache Techniken aufgezeigt werden, mit deren Hilfe sie eigene Bewertungen hinterfragen können. Zielführend kann dabei der Perspektivwechsel in einer Partnerarbeit sein, wobei die Erprobungen im Feld gezeigt haben, dass einzelne Teilnehmende die Übung lieber in Einzelarbeit absolvieren.

8. Die Teilnehmenden werden für die Wirkungsweise dysfunktionaler Gedanken in Form von Glaubenssätzen sensibilisiert. Sie verstehen die Auswirkungen spezifischer Glaubenssätze auf ihre Handlungen und ihren Selbstwert und erkennen damit den Nutzen einer Identifikation und Überarbeitung dieser. Sie entwickeln Strategien, um den potentiell negativen Einfluss dysfunktionaler Gedanken zu mindern.

Die Identifikation und Überarbeitung irrationaler Glaubenssätze kann ein konstruktives Bewältigungsverhalten fördern, den potentiell negativen Einfluss dysfunktionaler Gedanken auf den Selbstwert mindern und eine optimistische Erwartungshaltung gegenüber zukünftigen Ereignissen fördern (Seligman et al. 2005; Ruini et al. 2009). In der Erprobung hat sich gezeigt, dass Teilnehmende zunächst für die Thematik (dysfunktionaler) Glaubenssätze sensibilisiert werden sollten, bevor sie eigene Glaubenssätze identifizieren können und diese ggf. überarbeiten. Eine Möglichkeit, den potentiell schädlichen Einfluss dysfunktionaler Gedanken zu mindern ist das Aufschreiben sogenannter ‚Erleichterungssätze‘, die sich die Teilnehmenden aufsagen können, wenn sie merken, dass dysfunktionale Gedanken einen negativen Einfluss

auf die Gedanken, die Emotionen oder das Verhalten haben. Sie stellen eine konkrete Strategie zum Umgang mit Stressoren dar.

9. Die Teilnehmenden schreiben über ihre optimale Zukunftsvorstellung und beschreiben, welche Aspekte diese Zukunftsvorstellung beinhaltet und wie diese optimale Zukunft erreicht wurde.

In den Erprobungen hat sich gezeigt, dass expressive Schreibübungen den Teilnehmenden dabei helfen können, eine positive und optimistische Erwartungshaltung in Hinblick auf ihre Zukunft zu entwickeln und persönlich bedeutsame Wünsche zu identifizieren. Zudem können die Schreibübungen dabei helfen, eine sinn-basierte Neubewertung der eigenen Situation vorzunehmen.

5.5 Gestaltungsprinzipien zur Förderung positiver Emotionen

Ergebnisprinzip

1. Die Intervention zielt darauf ab, positive Emotionen bei den Lernenden zu fördern und ihnen Strategien zu vermitteln, eigenständig positive Emotionen hervorzurufen, achtsam wahrzunehmen und deren Wirkung zeitlich auszudehnen.

Das regelmäßige Erleben positiver Emotionen trägt zu mehr Erfolg in zentralen Lebensbereichen, dem Aufbau zentraler kognitiver, sozialer, psychologischer sowie physischer Ressourcen bei und kann etwaige schädliche Konsequenzen von negativen Emotionen abmildern (Lyubomirsky/King/Diener 2005; Fredrickson 2013; Fredrickson et al. 2000). Positive Emotionen wirken zudem als protektive Ressource in kritischen Lebensphasen und führen zu einem besseren Bewältigungsverhalten (Cohn et al. 2009; Geschwind et al. 2010). Die Förderung positiver Emotionen sowie das Erlernen von Strategien, diese positiven Emotionen eigenständig hervorzurufen sollten deshalb in die Zielsetzung der Fördermaßnahme integriert werden.

Vermittlungsprinzip

2. Den Teilnehmenden wird die Rolle positiver Emotionen für das eigene Wohlbefinden anhand kontextsensitiv ausgewählter Beispiele verdeutlicht und es werden ihnen Strategien vermittelt, wie sie sich eigenständig positive Emotionen hervorrufen können und diese achtsam wahrnehmen und zeitlich verlängern können.

Die Entstehung von Emotionen ist stets an die individuelle Bewertung einer Person sowie zugrundeliegender Werte- und Kultursysteme gebunden, sodass Interventionsmaßnahmen darauf abzielen sollten, den Teilnehmenden unterschiedliche Möglichkeiten aufzuzeigen, positive Emotionen auch im Alltag hervorzurufen zu können (Fredrickson 2000). Bei der Erprobung hat sich gezeigt, dass es zielführend ist, die Teilnehmenden zunächst in eine ‚positive Stimmung‘ zu versetzen, sodass ihnen dann

die Vorteile positiver Emotionen aufgezeigt werden können. Bewährt hat sich dabei der Einsatz von Videos, die, z.B. durch die Erinnerung an vergangene Momente, positive Emotionen auslösen können. Da die Genese der Emotionen stets an die Bewertung der Teilnehmenden gebunden ist, sollten Medien ausgewählt werden, die möglichst den Interessen der Teilnehmenden entsprechen und somit zu positiven Bewertungen führen können.

Aktivierungsprinzipien

3. Die Teilnehmenden führen Entspannungs-Techniken in Form von Achtsamkeitsmeditationen durch, um positive Emotionen, insbesondere Gelassenheit auszulösen.

Entspannungstechniken können nicht nur zur Genese positiver Emotionen beitragen, sondern stellen eine mögliche Strategie dar, mit aktuellen Stressoren und Herausforderungen umzugehen (Fredrickson 2013; Kabat-Zinn 2003; Seligman et al. 2005). In den Erprobungen haben sich für die Zielgruppe vor allem Techniken der Achtsamkeitsmeditation bewährt.

4. Die Teilnehmenden führen mit Hilfe konkreter und anschaulicher Beispiele Savouring- und Dankbarkeits-Techniken durch, um positive Emotionen durch gezielte Aktivitäten auszulösen, diese achtsam wahrzunehmen und deren zeitliche Verweildauer zu verlängern. Durch geeignete Materialien werden die Teilnehmenden dazu angeregt, erlernte Übungen (regelmäßig) durchzuführen.

Gezielte angenehme oder freudespendende Aktivitäten eröffnen die Möglichkeit, die Entstehung positiver Emotionen auszulösen (Fredrickson 2013). Savouring-Techniken können dazu beitragen, diese Aktivitäten wahrzunehmen und die ausgelösten Emotionen wahrzunehmen und deren zeitliche Verweildauer zu verlängern (Bryant/Veroff 2007). Dankbarkeitsübungen, zum Beispiel das tägliche Notieren von drei positiven Aspekten („Three Good Things“), helfen dabei, in alltäglichen Ereignissen und Aktivitäten Sinn zu empfinden und haben positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden (Fredrickson 2000; Emmons/McCullough 2003). Das Notieren von positiven Aspekten hat sich in den Erprobungen für die Zielgruppe prinzipiell als praktikabel und zielführend erwiesen, da es den Teilnehmenden aufgrund ihrer spezifischen Lage jedoch schwer fallen kann, jeden Tag drei positive Aspekte zu notieren, wurde ihnen die Möglichkeit eröffnet, auch über vergangene oder zukünftige positive Ereignisse zu schreiben. Da die Übung insbesondere dann wirksam ist, wenn sie über eine Woche hinweg absolviert wird (Seligman et al. 2005), sollte die Übung häufiger innerhalb der Fördermaßnahme aufgegriffen bzw. thematisiert werden. Dazu kann es hilfreich sein, die Teilnehmenden durch geeignete Materialien, wie zum Beispiel einem Glas zur Aufbewahrung der ‚drei guten Dinge‘ für die Übung zu motivieren und sie an die Durchführung zu erinnern. Während das Notieren von ‚drei guten Dingen‘ prinzipiell

eine positive Ausrichtung hat, können durch die Reflexion von vergangenen Ereignissen auch negative Emotionen ausgelöst werden. In der Erprobung hat sich gezeigt, dass deshalb keine Hilfsmittel herangezogen werden sollten, die potentiell negative Erinnerungen hervorrufen können (wie zum Beispiel Fotos). Zudem zeigte sich, dass einzelnen Teilnehmenden der Zugang zu ihren eigenen Emotionen und Bedürfnissen schwer fällt. Bevor sie zu einer aktiven Anwendungsphase aufgefordert werden, sollten anschauliche Beispiele in der Gruppe gesammelt werden, sodass alle Teilnehmende ein einheitliches Verständnis zu Emotionen und den Savouring- und Dankbarkeits-Prozessen haben.

6 Subjektiv wahrgenommene Effektivität der Maßnahme

Wie bei der Vorstellung des Forschungsprozesses bereits erwähnt wurde, sollten insbesondere im letzten Forschungszyklus nicht nur die Praktikabilität des Designs betrachtet, sondern auch geprüft werden, inwieweit durch den Einsatz des didaktischen Prototyps zuvor definierte Lernziele tatsächlich erreicht wurden (Effektivität).

Dazu wurden im letzten Forschungszyklus im direkten Anschluss an die letzte Einheit ein Gruppeninterview, sowie eine Woche nach Abschluss der Maßnahme acht Einzelinterviews geführt. Insgesamt nahmen zehn Teilnehmende an einem oder beiden der Interviews teil. Dies entspricht zwei Drittel aller Jugendlichen, die an einen oder mehreren Tagen an der Fördermaßnahme des letzten Forschungszyklus teilgenommen haben. Das Interview wurde mit Hilfe eines Leitfadens geführt, wobei die Fragen relativ offen gestaltet wurden, um herauszufinden, welche Inhalte oder Übungen den Teilnehmenden im Gedächtnis geblieben sind, ohne diesbezüglich einen direkten Frageimpuls zu erhalten. Alle Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Das Vorgehen zur Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (1994).

6.1 Erkenntnisse zur intendierten Förderung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Person

Die thematische Einheit 1 beinhaltet das Lernziel, die Teilnehmenden bei der Identifikation ihrer Stärken zu unterstützen, um somit ein realistisches Selbstbild und eine angemessenen Selbstwertschätzung zu fördern.

Die Identifikation eigener Stärken stellt in den Fördermaßnahmen die Basis zur Förderung eines realistischen Selbstkonzepts und einer angemessenen Selbstwertschätzung dar. In den Interviews berichteten sechs Teilnehmende davon, dass die Fördermaßnahme sie bei der Identifikation eigener Stärken unterstützt hat (T1–4, T6, T8):

„Ja, ich fand den Unterricht WIRKLICH interessant, er hat mir wirklich geholfen, meine Stärken/ also herauszufinden, was meine Stärken sind, wie man meine/ also Stärken trainieren kann. Und ich muss ehrlich gestehen, dass es mir echt geholfen hat.“
(T4:114)

Darüber hinaus weisen Aussagen von fünf Teilnehmenden darauf hin, dass sie diese Stärken nicht nur identifiziert, sondern auch in ihr Selbstkonzept integriert haben und die Stärken bewusst abrufen und nutzen können bzw. wollen (T1–5): *„Also auf jeden/ was ich schon am Anfang gesagt habe, auf jeden Fall das mit den Stärken. Dass ich das nicht nur privat, sondern auch beruflich nutzen will und werde. Da eben dass auch in meinen Beru/ oder was ich vorhabe im Beruf auch sehr wichtig ist.“* (T1:98)

Während das Selbstkonzept als eine kognitive Struktur verstanden werden kann und das Wissen und die Überzeugungen einer Person über sich selbst umschreibt (Möller/Trautwein 2009: 181) bezieht sich der Selbstwert auf die Bewertung dieses Selbstkonzepts und kann zu einer Anerkennung aber auch einer Missbilligung des Selbst führen (Bengel/Lyssenko 2012: 64). Ziel der Fördermaßnahme war es, durch die Identifikation eigener Stärken und die Integration dieser in das Selbstkonzept auch zu einer positiveren Bewertung des Selbstbildes beizutragen. In Anlehnung an Mruk (2013) speist sich die Selbstwertschätzung einer Person sowohl aus einer positive Bewertung der eigenen Kompetenz als auch der des eigenen Wertes, also einer globalen Akzeptanz der eigenen Person.

Sieben der zehn Interviewten (T1–3, T5–8) berichten davon, dass die Fördermaßnahme dazu geführt habe, dass sie eine positivere Bewertung der eigenen Person vornehmen, da sich der Fokus von den Schwächen auf die Stärken verlagert habe. Alle Teilnehmenden negieren dabei nicht, dass sie Schwächen haben. Sie geben an, diese nicht mehr in den Vordergrund zu stellen, jedoch gleichzeitig akzeptieren können, dass diese Schwächen vorhanden sind. Dies weist auf einen Selbstwert hin, der sich sowohl auf eine positive Bewertung der eigenen Kompetenz (Stärken) als auch auf einen globaleren ‚Wert‘ der eigenen Person stützt:

„Was mir RICHTIG gut gefallen hat ist einfach so dieses Umdenken. Diese Stärken einfach anders zu sehen, weil normalerweise davor ist man ja grundsätzlich irgendwie eingestellt so ‚Oh, Gott, ich mach Fehler und meine Schwächen und meine Schwächen und meine Schwächen‘. Aber irgendwie, ich weiß nicht, dieser Workshop war so richtig positiv so, man geht eher auf die Stärken. Man sagt, OK, Fehler sind in Ordnung. Das ist menschlich. Die Schwächen sind in Ordnung. Aber man hat so eher dieses Positive rausgeholt, diese Stärken, einfach daran gearbeitet. Eher mit den Guten von sich, sag ich mal, klarzukommen [...]“ (T8:2)

Die Ergebnisse der Interviews weisen darauf hin, dass die Maßnahme bei den meisten interviewten Teilnehmenden zumindest zu einer Identifikation bzw. intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Stärken geführt hat. Ein Großteil der Teilnehmenden konnte diese Stärken in ihr Selbstkonzept integrieren. Zudem berichten viele der Interviewten von einem gesteigerten Selbstwertgefühl, das sich insbesondere durch einen verlagerten Fokus von vermeintlichen Schwächen auf die eigenen Stärken begründet. Dadurch lässt sich mutmaßen, dass die Intervention positive (Lern-)Impulse mit Hinblick auf die intendierten Lernziele der ersten thematischen Einheit setzen konnte.

6.2 Erkenntnisse zur intendierten Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung

Die thematische Einheit 2 umfasst das Ziel, die Teilnehmenden bei der Identifikation bedeutsamer Ziele zu unterstützen und ihnen Strategien zu vermitteln, die sie bei der Zielerreichung unterstützen. Die Strategien, die den Teilnehmenden vermittelt werden sollten, basieren dabei auf der ‚Hope-Theory‘ nach Snyder (2002). Hoffnung enthält drei zentrale Prozesse: Zielorientierung, Denken in Wegen und eine wahrgenommene Handlungsfähigkeit (Snyder 2002: 249). Die wahrgenommene Handlungsfähigkeit wurde dabei im Sinne von Selbstwirksamkeit definiert (Bandura 1997).

Fünf der befragten Jugendlichen geben an (T3,7–10), dass sie durch die Workshops konkretere Vorstellungen zu ihren Zielen erlangt haben und drei der Befragten (T4,7,8) berichten explizit, dass sie Strategien erlernt haben, die sie bei dieser Zielerreichung unterstützten:

„Also das war, wie gesagt, dass wo wir uns einmal diesen Weg aufzeigen mussten. Das fand ich eigentlich auch schön, weil da war ich ja wirklich so richtig dabei, da war ich wirklich wie in meiner eigenen Welt. So hab mir vorgestellt, was könnte da passieren. Dass ich mir das wahrscheinlich das auch mal zu Hause dann oder so mache. Dass ich mir echt vorstelle, was könnte passieren. Und das fand ich eigentlich mit am besten.“ (T3:141)

Nur zwei der Befragten berichten im Zusammenhang mit den Zielen auch von einer gesteigerten Selbstwirksamkeit (T4, T8), wobei vier Teilnehmende von einer gesteigerten Motivation, ihre Ziele zu erreichen, berichten (T1,4,5,7):

„Der Unterricht mit Ihnen hat mir wirklich SO viel Spaß gemacht. Dass ich motivierter bin und auf jeden Fall daran arbeiten möchte, um mich weiter schulisch zu bilden und ja. Da bin ich Ihnen auch, ehrlich gesagt, dankbar dafür, dass ich jetzt Motivation in mir habe, die ich davor nicht hatte. Und fröhlicher rausgehe und einfach happy bin.“ (T4:35)

Die Ergebnisse des Interviews weisen darauf hin, dass die Lernergebnisse zur Zielsetzung nicht bei allen interviewten Teilnehmenden erreicht wurde bzw. diese der Thematik der Zielsetzung wenig Relevanz beimaßen und sie deshalb innerhalb der Interviews nicht erwähnten. Dennoch konnten die verschiedenen Übungen zur Zielsetzung einigen Teilnehmenden dazu verhelfen, konkrete Ziele zu entwickeln und/oder Strategien zur Zielerreichung zu erlernen. Zudem konnte die Intervention positive Impulse für die Motivation einiger Jugendlicher setzen.

6.3 Erkenntnisse zur intendierten Förderung eines funktionalen Bewältigungsverhaltens und einer optimistischen Erwartungshaltung

Die thematische Einheit drei umfasst die Zielsetzung, die Teilnehmenden für die Wirkung subjektiver Bewertungen zu sensibilisieren, um dadurch einen konstruktiven Bewältigungsstil zu fördern. Insbesondere sollten die Teilnehmenden dabei kognitive Strategien erlernen, die eine Identifikation irrationaler und dysfunktionaler Gedanken und Glaubenssätze und damit einhergehend eine konstruktive Problembewältigung erlauben.

Insgesamt berichten sieben der Teilnehmenden, dass ihnen kognitive Techniken bzw. Übungen, die dazu verhelfen, die Wirkung einer subjektiven Bewältigung zu verstehen und etwaig bestehende dysfunktionale Gedanken zu überarbeiten, im Gedächtnis geblieben sind (T2,3,5–9). Diese hätten dabei geholfen, eigene Bewertungen und Interpretationen der Realität zu hinterfragen (T3,6,8), mit zukünftigen oder aktuellen Herausforderungen bzw. Stressoren zielführender umzugehen (T2,5,6,7,8,) oder vergangene Erfolge oder Misserfolge umzudeuten (T3,6):

„Jetzt so besonders an die Leute, die jetzt vielleicht hier/ viele wissen wahrscheinlich nicht so, wo sie später landen werden oder was sie machen sollen. Und allgemein, wie man allgemein so im Leben so vorankommen sollte und wie man mit seinen Gedanken auch mit den Situationen die/ den ungewissen Situationen im Leben dann umgehen sollte, die später dann auf einen zukommen. Und ja. Wie gesagt, also ist gut, dass halt das beigebracht wird sozusagen und gezeigt wird.“ (T6:41)

„[...] hatte ja das Vorstellungsgespräch mitten da, wo wir schon die Workshops hatten und ich weiß nicht, warum. Also sonst war ich ein richtig nervöser Mensch. Ich bin richtig aufgeregt und so aufgewühlt und habe Angst und zittere und mache mir SO viele Gedanken, das ist schon manchmal/ ich denke ‚Oh Gott mein Schädel platzt ja gleich‘. Aber zum Beispiel da, wo ich das Vorstellungsgespräch hatte in Erlangen, war es gar nicht so. Ich war/ ich habe mich oft so daran erinnert, was ich gut kann und das ich einfach ich selber sein soll. Und das hat mich dann so beruhigt [...].“ (T8:19)

Durch die Aussagen der Teilnehmenden lässt sich schlussfolgern, dass positive Impulse zur Erreichung des intendierten Lernziels, die Teilnehmenden für die Dynamiken zwischen subjektiver Bewertung und nicht-zielführenden Reaktionen zu sensibilisieren, bei vielen der Interviewten gesetzt werden konnte. Diese Sensibilisierung führte bei vielen der Interviewten zu einem geänderten Bewältigungsverhalten im Angesicht von Herausforderungen, zu einem Hinterfragen eigener Interpretationen oder zu einer Re-Attribution vergangener Erfolge oder Misserfolge.

Die thematische Einheit 3 umfasste außerdem die Zielsetzung, eine optimistische Erwartungshaltung bei den Teilnehmenden – auch in Angesicht potentieller Stressoren - zu fördern. Dieses Lernziel hängt dabei eng mit einem konstruktiven Bewältigungsverhalten zusammen. Optimismus wurde im Kontext dieser Arbeit dabei definiert als

eine positive Erwartung in Hinblick auf zukünftige Entwicklungen und Ereignisse (Bengel/Meinders-Lücking/Rottman 2009: 66).

Insgesamt berichteten sieben der interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen davon, dass sie durch die Fördermaßnahme eine optimistischere Erwartungshaltung in Hinblick auf ihre Zukunft entwickelten (T1, 2, 4–8). Dabei konnten in den Aussagen sowohl Hinweise für geänderte Attributionsmuster (T2,5–8) als auch für eine generelle optimistischere Erwartung hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen und Ergebnisse ausgemacht werden (T1,2,3,7,8). So konnte durch eine Neubewertung eigener Fähigkeiten bzw. bisheriger Erfahrungen eine optimistischere Erwartung entwickelt werden:

„Das mit den positiven Gedanken war halt schon etwas anders weil ich hab halt vorher nichts gefunden und dann hab ich auch irgendwie negativ gedacht dass ich auch nichts mehr finden werde aber dann mit den positiven Gedanken hat mir schon ein bisschen geholfen. Ja.“ (T5:69)

Andere Teilnehmende berichtet hingegen von einer generellen optimistischen Einstellung:

„[...] und ich denke ich war vorher eigentlich auch ein Mensch, ich hab immer negativ gedacht halt. Habe immer das schlimmste erwartet aber das ist jetzt eigentlich nicht mehr so.“ (T7:21).

Zusammenfassend lässt sich mutmaßen, dass durch die Fördermaßnahme Impulse zur Entwicklung einer optimistischen Erwartungshaltung gesetzt werden konnten.

6.4 Erkenntnisse zur intendierten Förderung positiver Emotionen

Die thematische Einheit 4 beinhaltete die Zielsetzung, positive Emotionen bei den Lernenden zu fördern und ihnen Strategien zu vermitteln, diese positiven Emotionen auch eigenständig hervorzurufen, achtsam wahrzunehmen und deren Wirkung zeitlich auszudehnen. Positive Emotionen wurden im Kontext dieser Arbeit als mehrdimensionale und relativ kurzfristige Gefühlsregungen konzeptualisiert, die nicht durch direkte Methoden gefördert werden können, da die Entstehung der Emotionen einer Person stets von einer subjektiven Bewertung abhängt (Fredrickson 2000: 121). Das heißt, derselbe Stimulus kann bei einer Person positive, bei der anderen negative Emotionen hervorrufen. Innerhalb der Trainingsmaßnahme wurden deshalb indirekte Strategien zur Förderung positiver Emotionen angewandt und Strategien aufgezeigt, durch die positive Emotionen ausgelöst werden können. Eingesetzt wurden dabei eine Dankbarkeitsübung in Anlehnung an die Übung ‚Three Good Things‘ (Emmons/McCullough 2003; Seligman et al. 2005), eine Achtsamkeitsmeditation (Kabat-Zinn 2003, sowie Savouring-Techniken (Bryant/Veroff 2007).

In den Interviews gaben sieben der Befragten an, dass sich durch die Fördermaßnahme Auswirkungen auf das Erleben positiver Emotionen bzw. der Gemütslage ergeben haben (T1–4,7,8,10). Die Teilnehmenden umschreiben dies zum Beispiel mit einer „besseren Grundeinstellung“ (T1:96), „fröhlicher“ (T4:116, T1:150), „positives Denken“ (T10:135), „besser fühlen“ (T3:137) oder „bessere Laune“ (T1:139).

Vier Teilnehmende äußern sich zudem zu spezifischen Strategien, die sie erlernt haben, um sich eigenständig positive Emotionen hervorzurufen. Besonders häufig wurde dabei die Übung ‚Three Good Things‘ genannt (T1,3,6,7). Zweimal wurde zudem die Achtsamkeitsmeditation und einmal der ‚Mini-Urlaub‘ erwähnt und eigenständig von den Teilnehmenden weitergeführt (T1,6):

„Das kam dann eben mit dem Glas. Das war ganz/ Das nutz ich heute noch. (lacht) JA. Doch das, das ist so das, was mir echt am meisten Spaß gemacht hat. Weil das kann man einfach JEDEN Tag machen. Natürlich muss man auch daran denken, ist ja klar. Aber das kann man echt JEDEN Tag machen und da hat man einfach bessere Laune. Auch abends irgendwie, da kann man besser schlafen. Weil man kennt das ja. Abends, wenn man dann im Bett liegt (kreisende Gestik), die ganzen Gedanken (lacht)“ (T1:54)

Zusammenfassend lässt sich mutmaßen, dass das Lernziel, positive Emotionen auszulösen und damit eine positive Gemütslage herzustellen, bei den meisten Interviewten angestoßen werden konnte. Allerdings erwähnten nur vier Jugendliche konkrete Strategien zum selbstständigen Erzeugen positiver Emotionen, was erneut auf die unterschiedlichen Relevanzsetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinweist.

7 Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, eine praktikable und effektive Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene, denen den Übergang von der Schule in den Beruf zunächst nicht gelungen ist, und die infolgedessen an einer Maßnahme des Übergangssystem teilnehmen, zu entwickeln. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess basierte dabei nicht auf Überlegungen zu ‚traditionellen‘ Gütekriterien der quantitativen oder qualitativen Forschung, sondern zielte darauf ab, ein machbares, praktikables und effektives Design im Rahmen von drei Design-Zyklen zu entwickeln.

Das Ergebnis des dargestellten Forschungsprozesses sind generalisierte Gestaltungsprinzipien, die als Richtlinie und Orientierung für interessierte Dritte dienen können. Diese Gestaltungsrichtlinien sollen dabei nicht als absolute Gesetzmäßigkeiten verstanden werden, sondern als kontextsensitive Hinweise, die bei einer zielführenden Entwicklung und Erprobung behilflich sein können. Dabei ist zu beachten, dass die Prinzipien in einer spezifischen Maßnahme des Übergangssystems zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener entwickelt erprobt wurden. Die konkreten Kontextfaktoren dieser Maßnahme können sich von

anderen Maßnahmen des Übergangssystems unterscheiden. Zudem wurden zwar erste Erkenntnisse zu subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen der Intervention auf die Teilnehmenden gewonnen, weitergehende Wirkungsanalysen wurden jedoch nicht durchgeführt. Damit einhergehend eröffnen sich auch Fragen zum Transfer und der Nachhaltigkeit der Fördermaßnahme. Beides könnte zum Beispiel durch längsschnittlich angelegte qualitative oder quantitative Studien evaluiert werden. Eine weitere Validierung und Verfeinerung der Prinzipien könnte sich zudem durch die Anwendung der entwickelten Prinzipien durch Praktiker oder andere interessierte Dritte ergeben. Einhergehend mit dem Punkt der Nachhaltigkeit sollte in weiteren Forschungsarbeiten geprüft werden, wie sich die Intervention am besten in den jeweiligen institutionellen Kontext integrieren lässt, sodass neu erlernte Kompetenzen regelmäßig angewandt und somit verstetigt werden können. Da vulnerable Lebensphasen durch das Zusammenspiel multipler Risikofaktoren entstehen, die häufig in der Umwelt der Betroffenen liegen, wäre es zudem zielführend zu prüfen, inwieweit das Design mit Maßnahmen verknüpft werden kann, die auf eine Veränderung der Umweltfaktoren abzielen.

Abschließend lässt sich hoffen, dass die vorliegenden Befunde weitere Forschungsarbeiten anregen, um auf Basis eines ressourcenorientierten und positiven Paradigmas die positive Entwicklung benachteiligter und vulnerabler Zielgruppen zu fördern.

Literaturverzeichnis

Ahrens, Daniela (2014): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Anderson, Terry; Shattuck, Jane (2012): Design-Based Research. A Decade of Progress in Education Research? In: *Educational Researcher* 41 (1), S. 16–25.

Antoni, Michael; Lehman, Jessica; Kilbourn, Kristin; Boyers, Amy; Culver, Jenifer; Alferi, Susan (2001): Cognitive-behavioral stress management intervention decreases the prevalence of depression and enhances benefit finding among women under treatment for early-stage breast cancer. In: *Health Psychology* 20 (1), S. 20–32.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration (<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte...2016/...2016/bildungsbericht-2016>) (abgerufen am 12.02.2018).

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Barab, Sasha; Squire, Kurt (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), S. 1–14.

Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–129.

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule–Berufsausbildung (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

Bengel, Jürgen; Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Hg. v. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke; Rottman, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen - Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Hg. v. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Berth, Hendrik; Förster, Peter; Balck, Friedrich; Brähler, Elmar; Stöbel-Richter, Yve (2005): Arbeitslosigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Beschwerdeerleben. Ergebnisse einer Studie bei jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie 53 (4), S. 328–341.

Biswas-Diener, Robert; Kashdan, Todd B.; Minhas, Gurpal (2011): A dynamic approach to psychological strength development and intervention. In: The Journal of Positive Psychology 6 (2), S. 106–118.

Brahm, Taiga; Jenert, Tobias (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in Designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: Euler, Dieter; Sloane, Peter (Hg.): Design-based research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 45–61.

Brinkmann, Christian (1984): Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 17 (4), S. 454–473.

Bryant, Fred B.; Chadwick, Erica D.; Kluwe, Katharina (2011): Understanding the Processes that Regulate Positive Emotional Experience. Unsolved Problems and Future Directions for Theory and Research on Savoring. In: International Journal of Wellbeing 1 (1). S. 107–126.

Bryant, Fred B.; Veroff, Joseph (2007): Savoring. A new model of positive experience. Mahwah.: Lawrence Erlbaum.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB Bundesministerium für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung; Bertelsmann Stiftung. (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung* (<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613>) (abgerufen am 12.02.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Berufsbildungsbericht 2015 (https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Berufsbildungsbericht 2016 (https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). Berufsbildungsbericht 2017 (https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

- Bürkner, Hans-Joachim (2010): Vulnerabilität und Resilienz. Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven. Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung. Erkner (Workingpaper, 43).
- Castel, Robert (2000): The Roads to Disaffiliation. Insecure Work and Vulnerable Relationships. In: *International Journal of Urban and Regional Research* 24 (3), S. 519–535.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; Lehrer, Richard; Schauble, Leona (2003): Design experiments in educational research. In: *Educational Researcher* 32 (1), S. 9–13.
- Cohn, Michael A.; Fredrickson, Barbara L.; Brown, Stephanie L.; Mikels, Joseph A.; Conway, Anne M. (2009): Happiness unpacked. Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. In: *Emotion* 9 (3), S. 361-368.
- Collins, Allan; Joseph, Diana; Bielaczyc, Katerine (2004): Design research: Theoretical and methodological issues. In: *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), S. 15–42.
- Compton, William C.; Hoffman, Edward (2012): *Positive psychology. The science of human flourishing*. Belmont: Wadsworth.
- Dambrun, Michaël; Dubuy, Anne-Laure (2014): A Positive Psychology Intervention Among Long-Term Unemployed People and Its Effects on Psychological Distress and Well-Being. In: *Journal of Employment Counseling* 51 (2), S. 75–88.
- Dietrich, Hans (2015): Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive. Theoretische Ansätze, empirische Konzepte und ausgewählte Befunde. (IAB-Discussion Paper, 24/2015), Nürnberg.
- Dietrich, Hans (2017): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB). In: Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hg.) (2017) *Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 158-159.
- Duan, Wenjie; Ho, Samuel M. Y.; Tang, Xiaoqing; Li, Tingting; Zhang, Yonghong (2014): Character Strength-Based Intervention to Promote Satisfaction with Life in the Chinese University Context. In: *J Happiness Stud* 15 (6), S. 1347–1361.
- Edelson, Daniel (2002): Design Research. What We Learn When We Engage in Design. In: *Journal of the Learning Sciences* 11 (1), S. 105–121.
- Eden, Dov; Aviram, Arie (1993): Self-efficacy training to speed reemployment. Helping people to help themselves. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (3), S. 352–360.
- Ellis, Albert; MacLaren, Catharine (2015): *Rational-Emotive Verhaltenstherapie*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Emmons, Robert A.; McCullough, Michael E. (2003): Counting blessings versus burdens. An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (2), S. 377–389.
- Euler, Dieter (2014a): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, Dieter; Sloane, Peter (Hg.): *Design-based research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 97–112.
- Euler, Dieter (2014b): Design Research - a paradigm under development. In: Euler, Dieter; Sloane, Peter (Hg.): *Design-based research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15–44.

Feldman, David; Dreher, Diane (2012): Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. In: *J Happiness Stud* 13 (4), S. 745–759.

Feldman, David; Snyder, Charles (2005): Hope and the Meaningful Life. Theoretical and Empirical Associations Between Goal-Directed Thinking and Life Meaning. In: *Journal of social and Clinical Psychology* 24 (3), S. 401–421.

Fredrickson, Barbara L. (2000): Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. In: *Prevention & treatment* 3 (1), 1a.

Fredrickson, Barbara L. (2013): Updated thinking on positivity ratios. In: *American Psychologist* 68 (9), S. 814–822.

Fredrickson, Barbara L.; Mancuso, Roberta A.; Branigan, Christine; Tugade, Michele M. (2000): The undoing effect of positive emotions. In: *Motivation and emotion* 24 (4), S. 237–258.

Gaupp, Nora; Geier, Boris; Lex, Tilly; Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 173–186.

Geschwind, Nicole; Peeters, Frenk; Jacobs, Nele; Delespaul, Philippe; Derom, Catherine; Thiery, Evert et al. (2010): Meeting risk with resilience. High daily life reward experience preserves mental health. In: *Acta Psychiatrica Scandinavica* 122 (2), S. 129–138.

Gillham, Jane; Reivich, Karen (2004): Cultivating optimism in childhood and adolescence. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591 (1), S. 146–163.

Govindji, Reena; Linley, P. Alex (2007): Strengths use, self-concordance and well-being. Implications for strengths coaching and coaching psychologists. In: *International Coaching Psychology Review* (2), S. 143-153.

Häfeli, Kurt; Schellenberg, Claudia (2009): Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei Gefährdeten Jugendlichen (<https://edudoc.ch/record/35458/files/StuB29A.pdf>) (abgerufen am 18.05.2016).

Hagelgans, Heike; Jahn, Dirk (2016): Entwicklungsforschung als Element Hochschuldidaktischer Forschung. In: *Allgemeine Didaktik und Hochschullehre*, S. 145–169.

Harrington, Richard C. (2013): *Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hoadley, Christopher (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. In: *Proceedings of the conference on computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community*. International Society of the Learning Sciences. S. 453–462.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2013): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul Felix; Zeisel, Hans (1960): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Allensbach–Bonn: Verlag für Demoskopie.

Kabat-Zinn, Jon (2003): Mindfulness-based interventions in context. Past, present, and future. In: *Clinical psychology: Science and practice* 10 (2), S. 144–156.

Kamins, Melissa L.; Dweck, Carol S. (1999): Person versus process praise and criticism. Implications for contingent self-worth and coping. In: *Developmental psychology* 35 (3), S. 835–847.

Keyes, Corey L. M. (2002): The mental health continuum. From languishing to flourishing in life. In: *Journal of health and social behavior*, S. 207–222.

Kimmelman, Nicole (2013): Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelman_bwpat24.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikator-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006>) (abgerufen am 12.02.2018).

Kronauer, Martin (2010): Inklusion und Weiterbildung. In: *Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: wbv.

Linkins, Mark; Niemiec, Ryan M.; Gillham, Jane; Mayerson, Donna (2014): Through the lens of strength. A framework for educating the heart. In: *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), S. 64–68.

Lopez, Shane J.; Sage, Rose; Robinson, Cecil; Marques, Susana C.; Pais-Ribeiro, Jose (2009): Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. In: Furlong, Michael; Gilman, Rich; Huebner, Eugene (Hg.): *Handbook of positive psychology in schools*. Second edition. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 37–50.

Lyubomirsky, Sonja; King, Laura; Diener, Ed (2005): The benefits of frequent positive affect. Does happiness lead to success? In: *Psychological bulletin* 131 (6), S. 803–855.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz. S. 159–175.

McKee-Ryan, Frances; Song, Zhaoli; Wanberg, Connie R.; Kinicki, Angelo J. (2005): Psychological and Physical Well-Being During Unemployment. A Meta-Analytic Study. In: *Journal of Applied Psychology* 90 (1), S. 53–76.

McKenney, Susan E.; Reeves, Thomas C. (2012): *Conducting educational design research*. New York: Routledge.

Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2009): Selbstkonzept. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 179–203.

Monzani, Sebastian-Jean (2010). Your Secret (<http://www.simplemoment.com/>) (abgerufen am 12.02.2018).

Mruk, Christopher (2013): *Self-Esteem and Positive Psychology. Research, Theory, and Practice*. New York: Springer.

Neff, Kristin D. (2011): Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. In: *Social and Personality Psychology Compass* 5 (1), S. 1–12.

O'Dougherty Wright, Margaret; Masten, Ann S.; Narayan, Angela J. (2013): Resilience Processes in Development. Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In: Goldstein, Sam; Brooks, Robert (Hg.): *Handbook of Resilience in Children*. Boston: Springer, S. 15–37.

Oettingen, Gabriele; Hönig, Gaby; Gollwitzer, Peter M. (2000): Effective self-regulation of goal attainment. In: *International Journal of Educational Research* 33 (7-8), S. 705–732.

Park, Nansook; Peterson, Christopher; Seligman, Martin E. P. (2004): Strengths of character and well-being. In: *Journal of social and Clinical Psychology* 23 (5), S. 603–619.

Paul, Karsten; Moser, Klaus (2009): Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. In: *Journal of Vocational Behavior* 774, S. 264–282.

Peterson, Christopher; Barrett, Lisa C. (1987): Explanatory style and academic performance among university freshman. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (3), S. 603–607.

Peterson, Christopher; Seligman, Martin E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Plomp, Tjeerd (2010): Educational Design Research: An Introduction. In: Plomp, Tjeerd und Nieveen, Nienke (Hg.): *An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai* (http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf). (abgerufen am 03.01.2016).

Prelow, Hazel; Weaver, Scott; Swenson, Rebecca (2006): Competence, Self-esteem, and Coping Efficacy as Mediators of Ecological Risk and Depressive Symptoms in Urban African American and European American youth. In: *Journal of Youth and Adolescence* 35 (4), S. 507–517.

Puhr, Kirsten (2013): *Lebensgestaltungen ohne Erwerbsarbeit*. In: Maja S. Maier und Thomas Vogel (Hg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 167–183.

Reinmann, Gabi (2015). *Studientext Didaktisches Design* (gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf) (abgerufen am 12.02.2018).

Reinmann, Gabi; Sesink, Werner (2011): *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. (http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf) (abgerufen am 31.05.2016).

Reißig, Birgit (2014): Schwieriger Start in die frühe Erwerbsphase. Das Zusammenspiel von Aspekten sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9 (4), S. 421–434.

Reißig, Birgit (2015): Übergänge im Jugendalter. Herausforderungen und Perspektiven. In: *Das Baugerüst. Zeitschrift für Jugend- und Bildungsarbeit* 67 (2), S. 14–17.

Ruini, Chiara; Ottolini, Fedra; Tomba, Elena; Belaise, Carlotta; Albieri, Elisa; Visani, Dalila et al. (2009): School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. In: *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 40 (4), S. 522–532.

Scheier, Michael F.; Carver, Charles S. (1992): Effects of optimism on psychological and physical well-being. Theoretical overview and empirical update. In: *Cognitive therapy and research* 16 (2), S. 201–228.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 44, S. 28–53.

Seligman, Martin E. P.; Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Positive psychology. An introduction. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 5–14.

Seligman, Martin E. P.; Steen, Tracy A.; Park, Nansook; Peterson, Christopher (2005): Positive psychology progress: empirical validation of interventions. In: *The American psychologist* 60 (5), S. 410–421.

Sin, Nancy L.; Lyubomirsky, Sonja (2009): Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. In: *Journal of clinical psychology* 65 (5), S. 467–487.

Snyder, Charles R.; Harris, Cheri; Anderson, John R.; Holleran, Sharon A.; Irving, Lori M.; Sigmon, Sandra (1991): The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (4), S. 570–585.

Snyder, Richard (2002): Hope theory. Rainbows in the mind. In: *Psychological Inquiry* 13 (4), S. 249–275.

The Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: *Educational Researcher* 32 (1), S. 5–8, zuletzt geprüft am 04.08.2016.

Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke; Herzig, Bardo (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie - Empirie - Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

van den Akker, Jan (1999): Principles and Methods of Development Research. In: van den Akker, Jan; Branch, Robert; Gustafson, Kent; Nieveen, Nienke ; Plomp, Tjeerd (Hg.): *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 1–14.

van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan; Nieveen, Nienke (2006): *Educational design research*. Oxon: Routledge.

Wang, Feng; Hannafin, Michael (2005): Design-based research and technology-enhanced learning environments. In: *ETR&D* 53 (4), S. 5–23.

Werner, Emmy E. (1996): Vulnerable but invincible. High risk children from birth to adulthood. In: *European child & adolescent psychiatry* (5), S. 47–51.

Wilbers, Karl (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch (<http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/>) (abgerufen am 12.02.2018).

Winkler Metzke, Christa; Steinhausen, Hans-Christoph (2002): Bewältigungsstrategien im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34 (4), S. 216–226.

World Health Organization (Hg.) (1986): *Ottawa charter for health promotion*. Firsts International Health Promotion Conference (<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>) (abgerufen am 12.02.2018).

In dieser Reihe sind zuletzt erschienen

Nr.	Autor(en)	Titel	Datum
26/2017	Broszeit, S. Laible, M.-Ch.	Examining the Link Between Health Measures, Management Practices and Establishment Performance	8/17
27/2017	Gehrke, B. Hochmuth, B.	Counteracting unemployment in crises - non-linear effects of short-time work policy	9/17
28/2017	Carbonero, F. Weber, E. extern	The Fall of the Labour Income Share: the Role of Technological Change and Imperfect Labour Markets	9/17
29/2017	Weber, E. Zimmert, F.	The creation and resolution of working hour discrepancies over the life course	9/17
30/2017	Dauth, W. externe	German Robots – The Impact of Industrial Robots on Workers	10/17
31/2017	Peters, C.	Quantifying the effect of labor market size on learning externalities	10/17
32/2017	Hutter, C. Weber, E.	The Effects of Skill-Biased Technical Change on Productivity Flattening and Hours Worked	11/17
33/2017	Rebien, M. Stops, M. extern.	Formal Search and Referrals from a Firm's Perspective	11/17
34/2017	Schierholz, M. Kreuter, F. externe	Learning from Mouse Movements: Improving Questionnaire and Respondents' User Experience through Passive Data Collection	12/17
35/2017	Fedorets, A. Stops, M. Lottmann, F.	Job Matching on Connected Regional and Occupational Labor Markets	12/17
1/2018	Grimpe, C. Murmah, M. Sofka, W.	The Organizational Design of High-Tech Startups and Product Innovation	1/18
2/2018	Knörr, M. Weber, E.	Labor Markets and Labor Mobility in the French-German Border Region	1/18
3/2018	Teichert, C. Niebuhr, A. Otto, A. Rossen, A.	Graduate migration in Germany – new evidence from an event history analysis	2/18
4/2018	Osiander, C. Stephan, G.	Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden?	2/18

Stand: 20.02.2018

Eine vollständige Liste aller erschienenen IAB-Discussion Paper finden Sie unter <http://www.iab.de/de/publikationen/discussionpaper.aspx>

Impressum

IAB-Discussion Paper 5/2018
20. Februar 2018

Herausgeber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg

Redaktion

Ricardo Martinez Moya, Jutta Palm-Nowak

Technische Herstellung

Renate Martin

Rechte

Nachdruck - auch auszugsweise -
nur mit Genehmigung des IAB gestattet

Website

<http://www.iab.de>

Bezugsmöglichkeit

<http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0518.pdf>

ISSN 2195-2663

Rückfragen zum Inhalt an:

Helen Schropp
Telefon 0911.179 6435
E-Mail Helen.Schropp@iab.de